UNIVERSITY
OF
TORONTO
LIBRARY

Yk

Die Pädagogische Provinz

in Wilhelm Meisters Wanderjahren

Ein Beitrag zur Pädagogik Goethes

von

Otto Kohlmeyer

223031
29. 5. 28

1923

Verlag von Julius Beltz in Langensalza

Vorwort

Um ein abgerundetes Bild von der „Pädagogischen Provinz" zu bieten, erschien es mir angebracht, auch ihre Entstehungsgeschichte mit aufzunehmen, was mich allerdings in die nicht angenehme Lage versetzte, von Muthesius und Jungmann bereits Festgestelltes wiederholen zu müssen. Ich habe diese Wiederholung gewagt, weil mir Capo d' Istrias „Bericht", der, soweit meine Kenntnis der einschlägigen Literatur reicht, noch nicht inhaltlich verarbeitet ist, die Möglichkeit gab, in Jungmanns und Muthesius Ausführungen verschiedenes richtigzustellen und zu ergänzen.

Die ziemlich umfangreiche wörtliche Wiedergabe der Belagstellen aus der „Provinz" dürfte vielleicht dem einen oder anderen Leser unnötig erscheinen, da Goethes „Wanderjahre" ja in jedermanns Hand sein können. Sie ist mir aber doch nötig erschienen um der Parallelität mit der Inhaltsangabe von Capo d' Istrias „Bericht" willen, der nicht jedermann so leicht zugänglich sein dürfte und dessen Inhalt ich darum teils durch Übersetzung, teils durch freie Wiedergabe anschaulich machen mußte. Bei dem Vergleiche zwischen der „Pädagogischen Provinz" und dem „Bericht" habe ich dagegen die Belagstellen aus letzterem im Urtexte gegeben. Einige Male hat sich die Wiederholung der Belagstellen nicht gut vermeiden lassen. Der freundliche Leser wolle das verzeihen: auch bei Goethe kommen solche Wiederholungen vor.

Da die Arbeit neben ihrer quellengeschichtlichen Seite auch den Inhalt der „Pädagogischen Provinz" betrifft, kommt die Methode der Inhaltserklärung naturgemäß für mich in Frage. Ich habe mich bemüht, die tieferen spekulativen Gesichtspunkte der pädagogischen Ideenwelt Goethes bezüglich der Form ihrer Darstellung als einen künstlerischen Ausfluß seiner Persönlichkeit in ihrem Werdegange aufzufassen und sie so zu den Zeiterscheinungen der Erziehungsgeschichte überhaupt in Beziehung zu setzen. Den hierauf bezüglichen Anregungen Gundolfs und Rudolf Lehmanns bin ich dankbar gefolgt.

Die im Schlußteile dieser Arbeit gebotenen „Ausblicke" auf unsere werdende neue deutsche Schule hätten gewiß reicher und tiefer sein, auch vielleicht mehr ins einzelne gehen können. Doch erschien mir das mit Wesen und Zweck dieser Arbeit nicht recht vereinbar. Daß Goethes pädagogische Altersweisheit, wie sie die „Provinz" enthält, für die Not unserer Tage von ganz besonderer Bedeutung ist, darüber gibt es wohl heute keine Meinungsverschiedenheit mehr.

Muthesius spricht in seinem „Goethe und Pestalozzi", Nr. VIII „Die Pädag. Prov.", den Gedanken aus: „Es wäre eine anziehende Aufgabe, die Parallele in Capo d' Istrias „Bericht" und der „Pädag. Prov." bis ins einzelne nachzuweisen". In dem Versuche dieses Nachweises sehe ich die Daseinsberechtigung meiner Arbeit.

Ob und inwieweit die Lösung dieser Aufgabe „anziehend" ausgefallen ist, muß ich der milden Beurteilung des freundlichen Lesers überlassen.

Magdeburg, Oktober 1922.

O. Kohlmeyer.

Germany

I.

Entstehungsgeschichte der „Pädagogischen Provinz".

Die Anteilnahme an Goethes Persönlichkeit als Volkserzieher ist bis dahin selbst in pädagogischen Kreisen nicht gerade rege und allgemein tiefgründig zu nennen. Ich brauche zum Beweise des Gesagten nur auf unsere gebräuchlichen Lehr- und Handbücher, die sich mit Erziehungsfragen beschäftigen, zu verweisen. Goethe spielt in ihnen eine mehr oder weniger klägliche Rolle: ein paar meist nichtssagende Sätze tun ihn ab — eine Erscheinung, die nicht in rechtem Verhältnis zu dem stehen dürfte, was Goethe für unsere gesamte moderne Welt- und Lebensauffassung, auch auf pädagogischem Gebiete, uns heute bedeutet.

Wie erklärt sich das? R. Lehmann macht in den Einleitungsworten seiner geistvollen Abhandlung: „Goethe und das Problem der Erziehung"[1]) die Bemerkung, Goethe gehe der Instinkt des Volkserziehers, der Schiller und Fichte auszeichnet, durchweg ab; nicht auf diesem Grunde seien ihm erzieherische Interessen und Ideen erwachsen, sondern vielmehr aus seinem unmittelbaren Verhältnis als Künstler und Mensch zur Kinderwelt. Letzteren Zug in Goethes Persönlichkeit belegt er mit jenen herrlichen Worten aus dem „Werther": „Meinem Herzen sind die Kinder am nächsten auf der Erde. Wenn ich ihnen zusehe, und in dem kleinen Dinge die Keime aller Tugenden, aller Kräfte sehe, die sie einmal so nötig brauchen werden, wenn ich in dem Eigensinne künftige Standhaftigkeit und Festigkeit des Charakters, in dem Mutwillen guten Humor und Leichtigkeit, über die Gefahren der Welt hinzuschlüpfen, erblicke, alles so unverdorben, so ganz! — immer, immer wiederhol' ich dann die goldenen Worte des Lehrers der Menschen: „Wenn ihr nicht werdet wie eins von diesen!" — Mag man dem hier in Frage kommenden Vergleiche Goethes mit Schiller und Fichte zustimmen oder nicht — jedenfalls steht fest, daß Goethes dichterische Veranlagung seinen erzieherischen Instinkt bei weitem überragt und daß diese seine Wesenseigentümlichkeit Goethe fraglos getrieben hat, seine pädagogischen Gedanken, wie alles, was ihn innerlich bewegt hat, in dichterische Form zu kleiden, wie wir sie ausgesprochen finden in seinen romanhaften „Lehr-" und „Wanderjahren Wilhelm Meisters", die, als Goethes sittliches Vermächtnis an uns, den hauptsächlichsten Niederschlag seiner erzieherischen Anschauungen bilden.

In den „Wanderjahren" ist es vor allem die „Pädagogische Provinz", die in ausgesprochen mystischer Form die Kernpunkte der Goetheschen Ansichten in Erziehungsfragen wiedergibt. R. Lehmann hebt meines Erachtens mit Recht hervor: „Hätte Goethe seine Ideen systematisch durchdacht und dargestellt, so wäre seine Erziehungslehre mit den höchsten Leistungen der pädagogischen Theorie in eine Reihe zu setzen. Sie würde dann vermutlich auch eine Wirkung ausgeübt haben, die der des „Emile" oder des „Platonischen Staates" entsprochen hätte. So wie diese Gedanken tatsächlich zur Darstellung gekommen sind — der Hauptsache nach in einem Roman von durch-

[1]) Jahrbuch der Goethe-Gesellschaft 1917. Band 4, Seite 42.

aus poetischem Charakter (Lehrjahre) und der späteren Fortsetzung desselben (Wanderjahre), welche die unglückliche Form einer breit ausgesprochenen didaktischen Dichtung trägt —, ist es nur zu begreiflich, daß diese Wirkung ausblieb“ [1]).

Das ist fraglos der Grund, weshalb wir in allen, besonders den älteren Arbeiten über Goethes Pädagogik im allgemeinen und die „Pädagogische Provinz“ im besonderen, wie bei Kayseler [2]), Eiselen [3]), Langguth [4]) [vergleiche auch Merz [5]), Oldenberg [6]) und Lachner [7])] weder ein volles Ausschöpfen der unterrichtlich-erziehlichen Grundgedanken der Goetheschen Pädagogik, noch eine einigermaßen unserem modernen Empfinden entsprechende Erfassung von Goethes Erzieherpersönlichkeit antreffen.

Man steht, besonders bei den älteren Arbeiten, unter dem Eindrucke des Urteils, das Goethe selbst in seiner milden und feinen Form über Kayseler fällt: „Ernst und gründlich, wie es einem Erzieher geziemt,“ aber — so darf man wohl hinzufügen, entbehrend den Hauch des Goetheschen Geistes. Es liegt darin gewiß kein Vorwurf gegen die genannten Werke und ihre Verfasser, wenn man sich vorhält, daß Goethes Geist eben nicht der Geist seiner Zeit, seine Lebensauffassung nicht die seiner Zeitgenossen war. Denn erst heute arbeitet und lebt sich das deutsche Volk in seinen führenden Männern nach und nach in Goethes Welt- und Lebensanschauungen, auch in seine erzieherischen, mehr und mehr ein. Goethes Erzieherpersönlichkeit und seine Ideen auf diesem Gebiete in modern-wissenschaftlichem Sinne zu erfassen und dazu zu helfen, ihre ganze Kraft und Wirksamkeit zu entfalten, stellt Lehmann in seiner oben genannten Arbeit als eine Aufgabe hin, an der unsere Zeit noch zu arbeiten hat.

Was für Goethes pädagogische Gesamtauffassung im allgemeinen gilt, das gilt ganz besonders natürlich auch für die „Pädagogische Provinz“, mit der sich die folgenden Ausführungen beschäftigen sollen.

An Abhandlungen, die sich mit der „Pädagogischen Provinz“ ausschließlich befassen, sind mir außer der Jungmannschen Arbeit, mit der sich die nachfolgenden Zeilen noch ganz besonders beschäftigen werden, nur zwei bekannt geworden, die von Eiselen [8]) und Burkhardt [9]). Eiselens Arbeit hält sich ganz in den Anschauungen seiner Zeit. Burckhardt macht den Ansatz, Goethes pädagogische Gedanken in den Rahmen der Zukunft einzuspannen. Er hebt „soziale Betätigung“ als Erziehungsideal Goethes hervor und bezeichnet den Gedanken der „Pädagogischen Provinz“, die gesamte männliche Jugend abgesondert und unter gleichen Bedingungen zu erziehen, als kühn und originell, wenn auch nicht neu. Fichte habe in seinen „Reden an die deutsche Nation“ schon die Isolierung der Jugend, ihre Erziehung auf dem Lande in körperlicher Arbeit betont und sogar gefordert, daß sich die Anstalten durch die Tätigkeit der Zöglinge selbst erhalten sollten. Goethe habe im wesentlichen dieselben Ziele. „In dem Bewußtsein, daß seine Ideale nicht für dies Jahrhundert seien, daß er lebe, ein Bürger derer, die kommen werden, nannte er (?) seinen Plan ein Utopion, und — in den vielerlei Wandlungen pädagogischer

---

[1]) Lehmann, Goethe u. das Erziehungsproblem. Jahrb. der Goethe-Gesellsch. 1917, 4. S. 83/84.

[2]) Kayseler, Fragment aus Platos u. Goethes Pädagogik. Breslau 1826.

[3]) Eiselen, Die Pädag. Provinz in den Wanderj. v. Goethe. 1861.

[4]) Langguth, Goethes Pädagogik. Halle 1886.

[5]) Merz, Goethe als Erzieher.

[6]) Oldenberg, Grundlinie der Pädagogik Goethes.

[7]) Lachner, Welche Bedeutung hat Goethe für die Schule?

[8]) Eiselen, Die Päd. Prov. in den Wanderjahren v. Goethe. 1861.

[9]) Burkhardt, Darstellung u. Besprechung der Päd. Prov. in Goethes Wilh. Meisters Wanderjahren (Diss.) Jena 1903.

Tagesfragen erwies sich die Provinz als Fundgrube; fast alle neuen Vorschläge wurden mit der Bemerkung in die Welt geschickt, daß sie eigentlich Goethe schon gedacht habe. Und so ist sie den am Beginn des neuen Jahrhunderts Stehenden längst nicht mehr das Utopion, als welches sie einem Kayseler im Jahre 1821 erschien. Wir haben uns dank Bebel und Tolstoi und mehrerer anderen daran gewöhnt, aus physischen und ethisch-sozialen Gründen auch von dem geistigen Berufe täglich mehrere Stunden körperliche Arbeit zu fordern. Harry Lowerson in seiner „Ruski homme scool", Dr. Roddie in Abboltsholme und sein Jünger Dr. Lietz in Haubörde und Ilsenburg, Frei und Zuberbühler in Glarisseg u. a., deren Zahl in allen Kulturstaaten sich täglich mehrt, zeigen uns die Erziehung der Jugend in Goethes Idee (?). Der Minister Bonglie hat in seinen Anstalten zu Anagni und Assisi einen Religionsunterricht eingeführt, der bis auf Wandelhalle, Haupt- und Nebengemälde dem Goetheschen entspricht. . ." Mir will scheinen, als ob in diesen Ausführungen, die Ziel und Eigenart der Goetheschen Erziehungsgedanken kennzeichnen sollen, der springende Punkt dessen, was Goethes Pädagogik will und für die Zukunft uns bedeutet, doch nicht ganz getroffen sei.

Doch ehe wir diese Auffassung von heute herauszustellen, also die Grundgedanken der „Pädagogischen Provinz" in das Licht unserer Tage zu rücken versuchen, wird es nötig sein, den Quellen nachzugehen, aus denen der Dichter das geschöpft hat, was ihm den Stoff zu seinem Erziehungsgemälde geliefert hat.

In den älteren Bearbeitungen der Goetheschen Pädagogik ward die „Pädagogische Provinz" als ausgesprochenes Erzeugnis der Dichterphantasie aufgefaßt. Kayeler z. B. ist sie rein Utopie, ein Nirgendheim, ohne jegliche reale Unterlage. Der Grund dafür ist ihm, wie auch den meisten anderen Bearbeitern, folgender: Leonardo verweist Wilhelm, dessen Vatersorgen sich lebhaft mit der Erziehung seines Sohnes Felix beschäftigen, an seinen „alten Freund", den „Alten", der ihm Ort, Umstände und denjenigen bezeichnen werde, dem er seinen Sohn getrost anvertrauen und von dessen weiser Leitung er das Beste hoffen könne. Er sagt dabei von dem „Alten": „Als ich ihn vor Jahren das letzte Mal sah, erzählte er mir gar manches von einer pädagogischen Verbindung, die ich nur für eine Art von Utopion halten konnte; es schien mir, als sei unter dem Bilde der Wirklichkeit eine Reihe von Gedanken, Vorschlägen, Vorsätzen gemeint, die freilich zusammenhingen, aber in dem gewöhnlichen Lauf der Dinge wohl schwerlich zusammentreffen möchten."[1])

In diesen Worten dürfen wir die Quelle der Auffassung der „Pädagogischen Provinz" als einer ausgesprochenen Utopie sehen. Erwägt man dem gegenüber aber, daß Goethe in allen seinen Geisteserzeugnissen so sehr Wirklichkeitsmensch ist, so ließ sich der Gedanke nicht von der Hand weisen, Goethe habe wohl dem „Alten" diese Worte in den Mund gelegt, aber doch damit vielleicht nicht sagen wollen, daß er (Goethe) selbst dieser Meinung sei.

Schon Scherer[2]) führt deshalb aus, daß Goethe beim Entwurf der „Pädagogischen Provinz" vielleicht Fellenbergs Anstalten in Hofwil vorgeschwebt haben könnten. Es habe ihn sein Freund F. X. Kraus darauf aufmerksam gemacht. Gründe für diese Meinung werden aber nicht angegeben. R. M. Meyer und Bielschowski haben in ihrer Goethe-Monographie diesen Gedanken deshalb nicht aufgenommen. Anders Creizenach; in der Einleitung zu den „Wanderjahren" der Cottaschen Jubiläumsausgabe schreibt er wörtlich: „Goethe dachte dabei wohl an die Tätigkeit der Pädagogen, die damals in der Praxis etwas Ähnliches anstrebten, vor allem an Fellenberg, den Schüler Pestalozzis, der zu

[1]) Wanderjahre, 1. Buch, Kap. 11.
[2]) Scherer, Literaturgeschichte S. 681 u. 687.

Hofwil im Kanton Bern eine solche pädagogische Welt im Kleinen schuf."[1]) Die gleiche Vermutung spricht R. Schoeps in seinem „Zu Goethes Wilh. Meister" aus.[2]) Beweismaterial aber bringt auch Creizenach nicht. Bei Burckhardt[3]) finden wir die Äußerung: „Der kühne Plan des Dichters habe ihn (Goethe) glauben lassen, seine „Provinz" werde den Lesern als eine Art Utopie erscheinen." Ostermann schreibt noch 1916: „Da haben wir — ich will nicht sagen: das Vorbild, aber jedenfalls eins der Vorbilder, die Goethe in der „Pädagogischen Provinz" vorgeschwebt haben mögen. Ein anderes, so dürfen wir annehmen, war die von Fichte geplante Nationalerziehungsanstalt."[4]) Gemeint sind in dem ersten Satze die Fellenbergschen Anstalten in Hofwil. Daß Hofwil das Vorbild der „Pädagogischen Provinz" nicht nur „sein kann", sondern ist, hat schon der Berner Karl Jungmann urkundlich im Jahre 1907 nachgewiesen[5]), und Karl Muthesius hat die Ausführungen Jungmanns ein Jahr darauf (1908), gleichfalls auf urkundliches Material aus dem Goethe- und Schillerarchiv in Weimar gestützt, bestätigt und in einzelnen Zügen ergänzt. Beide Arbeiten scheinen Ostermann entgangen zu sein.

Das Bild, das Jungmann und Muthesius auf Grund ihrer Quellenforschung entrollen, ist im wesentlichen folgendes: Jungmann beginnt seinen Nachweis mit der bejahenden Beantwortung der Frage: „Kannte Goethe das Hofwiler Unternehmen? „The name of the Fellenberg is familiar to all the civilised nations of Europe and North-America," so lautet der Einleitungssatz eines englischen Berichtes über Hofwil, und Le Comte Sains de Villevieille meldet in seinem 1821 im Auftrage des französischen Ministeriums verfaßten Berichte[6]), man gehe nicht in die Schweiz, ohne Hofwil sehen zu wollen, so daß in der guten Jahreszeit täglich 12—15 Besucher angemeldet würden. Von einer Anstalt, die regstes Interesse des Freiherrn v. Stein und Wilhelm v. Humboldts angeregt hat, die von Kaisern und Königen besucht worden ist, die im Schülerverzeichnis 17 Fürstensöhne aufführte[7]), sollte Goethe nichts gehört haben? Die Frage beantwortet sich wohl von selbst."

Die äußere Veranlassung, durch die Goethe in persönliche Beziehung mit Fellenberg und seinen Anstalten kam, ist folgende: Karl Augusts natürliche beiden Söhne, Kinder der Frau v. Heygendorff, sollten einer geeigneten Erziehungsanstalt übergeben werden. Man plante (1815), zunächst den älteren der beiden, Goethes Patenkind Karl Wolfgang, an dessen Erziehung sich Goethe praktisch betätigt hatte, nach Hofwil zu schicken und fragte dieserhalb Goethe um Rat. Er wandte sich an seinen in Schweizer Angelegenheiten besonders gut unterrichteten Freund Meyer. In einem Briefe vom 13. 9. 1816 fragte Goethe ihn an: „Wer ist wohl unter Ihren Freunden in der Schweiz, durch den man recht genaue Nachricht von der Erziehungsanstalt zu Hallwil

---

[1]) S. Jungmann, Die Päd. Prov. in Wilhelm Meisters Wanderjahren. Euphorion XIV. 1907. Leipzig. Wien.

[2]) Programm der Landesschule Pforta. Naumburg 1906.

[3]) Burckhardt. Darstellung u. Besprechung der Päd. Prov. in Goethes Wilh. Meisters Wanderjahren (Diss.) Jena 1903.

[4]) Ostermann, Pädagogik der Klassiker. 1913. Berlin.

[5]) Jungmann, die Päd. Prov. in Wilh. Meisters Wanderjahren. Euphorion XIV. 1907. Leipzig. Wien.

Muthesius, Goethe u. Pestalozzi. 1908. Leipzig.

[6]) Villevieille, Les instituts d' Hofwyl. 1821. Genêve et Paris; vergl. Revue encyclopédique 1825.

[7]) Hamm, Emanuel v. Fellenbergs Leben u. Wirken. 1845. Bern.

erhalten könnte, zugleich mit einem gewissenhaften Gutachten, inwiefern man Kinder und von welchem Alter dort in Pension geben könnte?“ [1])

Daß Goethe in diesem Schreiben Hofwil und Hallwil verwechselt, läßt Muthesius den Schluß ziehen, daß Fellenbergs Anstalten Goethe bis dahin unbekannt waren. Mir scheinen die obigen Ausführungen Jungmanns über diesen Punkt doch einleuchtender, so daß ich eine einfache Namensverwechslung annehmen möchte.

Auf Vermittlung Meyers, so nimmt Muthesius an, beruhte es dann, daß Christian Lippe, Lehrer an Fellenbergs Anstalten, dem „die engere Führung der Zöglinge und ihres gesellschaftlichen Lebens übertragen war“ [2]), im Februar 1817 gelegentlich einer Reise bei Goethe vorsprach. Das Ergebnis dieser Besprechung war, daß Goethe dem Herzog und der Frau v. Heygendorff die Fellenbergsche Anstalt empfahl und der Weimarer Hofarzt Rehbein den Knaben in die Anstalt brachte. Ein Jahr darauf trat auch der jüngere Karl v. Heygendorff in Hofwil ein. Beide Knaben sind laut Schülerverzeichnis des Fellenbergschen Instituts [3]) in die „wissenschaftliche Schule“ daselbst aufgenommen worden und bis 1820 in ihr verblieben [4]).

Nach Rehbeins Rückkehr aus Hofwil verzeichnet Goethes Tagebuch: „Mit Rehbein spazieren gefahren. Derselbe zu Tisch. Ausführliche Erzählung seiner Reise. Schilderung von Hofwil.“ [5]) Goethes Interesse für seine Anstalten war Fellenberg erklärlicherweise durch Lippe und Rehbein bekannt geworden. So ist es denn begreiflich, daß Fellenberg sich mit einem Schreiben, das Rehbein überbrachte, persönlich an Goethe wandte [6]). Goethes Antwort darauf erfolgte bald, sie lautet:

„Von Ihrem Bestreben und Tun, trefflicher, hochgeschätzter Mann, hatte ich leider bisher nur allgemeine, dunkle Vorstellung. Dem Gange Pestalozzis hatte nicht folgen können; wie der Ihrige sich davon ableitet, übereinstimmend oder abweichend, ward mir noch weniger deutlich. Als nunmehr ein holdes, mir in manchem Sinne empfohlenes Kind Ihrer Leitung übergeben werden sollte, wünschte ich mir endlich auslangende Kenntnis, diese ward mir glücklicherweise durch Herrn Lippe, welcher, in kurzem Gespräch, mich über Ihre Tätigkeit und Zustände höchst erfreuend unterrichtete, wie denn das Rechte und Verständige gar schnell mitzuteilen ist. Und nun verdanke ich dem wackeren, treuen Rehbein, nach so vielem anderen Guten, auch noch einen Blick in Ihre Kreise.

Höchst erwünscht wird es mir daher sein, wenn Sie Ihren Vorsatz, mich noch weiter aufzuklären, baldigst ausführen werden, an aufrichtiger Teilnahme werden Sie nicht zweifeln, und verspreche gern, wo es verlangt wird, Geheimnis: denn die größten redlichen Absichten können selten in der gewöhnlichen Sprache des Tages ausgedrückt werden.

Grüßen Sie Herrn Lippe zum schönsten, auch unsern, Ihrer Sorgfalt anvertrauten Zögling, und lassen mein Andenken in Ihrem Kreise lebendig sein.

Möge Beikommendes Ihnen einiges Vergnügen machen und den jungen Männern, die Sie umgeben, teilweise nützlich werden“ [7]).

---

[1]) Nach Muthesius, Goethe u. Pestalozzi. S. 185. (Tb. V, 273). (Goethes Tagebuch, Weimarische Ausg.)

[2]) Muthesius, Goethe u. Pestalozzi, S. 188.

[3]) Fellenberg'sches Archiv in Hofwil.

[4]) Jungmann, Euphor. XIV, S. 275/76.

[5]) Tagebuch VI, 37 (nach Muthesius).

[6]) Siehe Muthesius, S. 186.

[7]) Briefe Goethes XXVIII, 79 f. (nach Muthesius).

Nachdem im Sommer 1817 auch der Herzog die Fellenbergschen Anstalten besucht und sicher wiederum Goethes Kenntnis von ihnen erweitert hatte, traf im September desselben Jahres ein zweiter Brief Fellenbergs an Goethe ein, in dem es heißt: „Es liegt mir ungemein viel daran, Sie in genauer Kenntnis meiner Anstalt zu sehen." Diesem Briefe lag ein handschriftliches Blatt über Fellenbergs fernere pädagogischen Pläne bei sowie ein Druckheft, die 1811 erschienene „Vorläufige Nachricht über die Erziehungsanstalt für höhere Stände zu Hofwil bei Bern in der Schweiz."[1]) Goethes bald darauf erfolgende Antwort lautet:

„Ew. Hochwohlgeboren

zutrauliches Schreiben und geneigte Sendung habe wohl erhalten und mich deren höchlichst gefreut; ich verkenne die großen und edlen Zwecke nicht und bewundere die schon vorhandenen Mittel und schon geleisteten Wirkungen. Was ich von meiner Seite beitragen kann, die gute Meinung, die man von Ihrer Anstalt gefaßt hat, dadurch zu vermehren, daß ich Personen, die gar keinen Begriff davon haben, nach meiner Ansicht und Überzeugung mit diesem Gegenstand bekannt mache, geschieht gern und mit Freuden."[2]).

Im Januar 1818 hörte Goethe den Bericht, den ihm „Studiosus Möglich, aus der Schweiz kommend, bei Fellenberg und Pestalozzi gewesen" lieferte[3]). An einem Novemberabend 1819 erstattete Meyer „Bericht über Fellenberg, Pestalozzi und anderes Verwandte"[4]).

Im September 1820 hatte Goethe den ihm „hochwillkommenen" Besuch des 20jährigen Wilhelm v. Fellenberg. „Unterhaltung über die große Anstalt in Hofwil" steht im Tagebuch, und „kam der junge Fellenberg und blieb lange"[5]). In den „Tag- und Jahresheften" findet sich bemerkt über diese Unterhaltungen: „Ein Fellenbergscher Sohn brachte mir die menschenfreundlich-bildenden Bemühungen des Vaters deutlicher zu Sinn und Seele"[6]).

„Wenige Wochen darauf beginnt die „Pädagogische Provinz" im Tagebuche zu erscheinen."[7])

Bis dahin stimmen die Quellenforschungen Jungmanns[8]) und Muthesius' im wesentlichen überein. Nun bringt Muthesius aber noch eine wesentliche Bereicherung des Quellenmaterials durch Aufdecken der Beziehungen des Grafen Capo d' Istria zu Hofwil einerseits und zu Goethe andererseits. Er schreibt: „. . . Im Sommer 1818 bietet sich besondere Veranlassung zu tieferem Eindringen" (in die Kenntnis der Hofwiler Bestrebungen nämlich). „Goethe war während dieser Zeit zu gewohntem Kuraufenthalt in Karlsbad. Er wohnte hier länger als einen Monat unter einem Dache mit dem russischen Staatssekretär Graf von Capo d' Istria. Dieser hatte im Auftrag des Kaisers Alexander im Sommer 1814 einige Wochen in Fellenbergs Institut geweilt und darauf einen ausführlichen Bericht an seinen Herrn erstattet, der unter dem Titel „Rapport présenté à Sa Majesté l'empereur Alexandre, par S. Exc. Mr. le comte de Capo d' Istria, sur les établissements de M. de Fellenberg à Hofwyl en octobre 1814" im folgenden Jahre (nicht richtig: die 1. Aufl. erschien schon 1814 [s. S. X]) in Paris und Genf durch den Buchhandel veröffentlicht worden war.

---

[1]) S. Muthesius S. 188.
[2]) Muthesius S. 188.
[3]) Tageb. VI, 163 (nach Muthesius).
[4]) „ VII, 114 „ „
[5]) Tageb. VII, 219, 224 (nach Muthesius S. 191).
[6]) Goethes Werke (Hempel) XXVII, 269 (nach Muthesius 190).
[7]) Tageb. VII, 246, 257, 258 (nach Muthesius S. 190).
[8]) S. Euphorion XIV, 1907.

Goethe schätzte den Grafen; einen „trefflichen", einen „bedeutenden" Mann nennt er ihn in gleichzeitig geschriebenen Briefen. Nach den Tagebuchaufzeichnungen war Goethe öfters mit ihm zusammen, und daß sich dabei das Gespräch auch um pädagogische Dinge gedreht hat, ist aus den Notizen deutlich zu ersehen [1]).

In Goethes Bibliothek befindet sich ein Exemplar von Capo d' Istrias „Rapport", den jedenfalls der Verfasser Goethe damals selbst überreicht hat." [2])

Bei Würdigung der inneren Zusammenhänge zwischen der „Pädagogischen Provinz" und der Fellenbergschen Anstalt, von denen hier noch nicht die Rede gewesen ist, macht Muthesius die Bemerkung, Jungmann habe sie erschöpfend bloßgelegt, unbekannt sei ihm aber geblieben, daß Goethe neben Fellenbergs „Vorläufiger Nachricht" auch Capo d' Istrias Bericht zur Verfügung gestanden habe. Das sei aber von ganz besonderer Bedeutung, da Goethe aus dieser Quelle offenbar ganz vorzüglich geschöpft habe. Richtig ist an dieser Bemerkung fraglos die Angabe, daß Jungmann Capo d' Istrias Bericht so gut wie gar nicht berücksichtigt hat, daß er ihm unbekannt geblieben sei, dem scheinen zwei Stellen seiner Arbeit bestimmt zu widersprechen. Es heißt bei Jungmann:

1. „Alle Schüler, die irgend welche Fähigkeit besitzen, lernen ein frei gewähltes Instrument spielen," schreibt Capo d' Istria in seinem Berichte an Kaiser Alexander (S. 19, d. Verf.) [3]).

2. „Capo d' Istria hebt in seinem Berichte über Hofwil besonders hervor, daß es da keine Preise, keine Medaillen, keine Ränge gebe" (S. 20, d. Verf.) [4]). Beide Stellen sind tatsächlich Capo d' Istrias Bericht entnommen; denn bezüglich der ersteren heißt es bei ihm: . . . „tous les élevès qui ont des dispositions, apprennent à jouer de l'instrument, qu'ils choisissent." [5]) Die zweite Stelle findet sich S. 20 des „Rapport": „On n'emploie dans ce pensionat aucun des moyens ordinaires d'encourgement et de répression: il n'y a ni premier, ni dernier; ni prix, ni médailles, ni châtiments humiliants" [6])

Noch eine dritte Stelle findet sich bei Jungmann, die aber nicht als aus Capo d' Istria entnommen bezeichnet wird: „Die Knaben werden befriedigend unterrichtet; denn bei den meisten Arbeiten können, ohne denselben zu schaden, indem man ohne dies immer plaudern und reden will, allerhand nützliche Übungen vorgenommen und fast jedes Gespräch dahin gelenkt werden, daß es bildet"; „es läßt sich mit allen Beschäftigungen Unterricht verbinden." Die Quelle für dieses dritte Zitat gibt Jungmann nicht an. Es findet sich aber, wenn auch nicht wörtlich, bei Capo d' Istria: „ . . . j'instruit mes enfants à toutes les heures du jour, sans nuire beaucoup à la plupart des travaux, j'y mêle une conversation qui puisse instruire. Egalement on causerait en travaillant." [7])

Da Capo d' Istria diese Stelle aus einem Berichte von Rengger (s. S. X) über die Wehrlische Armenschule entnommen hat, so ist es möglich,

---

[1]) Briefe XXIX, 265, 272, 282, 296.
[2]) Muthesius, Goethe u. Pestalozzi, S. 189.
[3]) Jungmann, S. 523 v. Euphorion XIV.
[4]) „ S. 5. „ „ „
[5]) Capo d' Istria, Rapport présenté à S. Majesté l'empereur Alexandre sur les établissements de M. de Fellenberg à Hofwyl. 2. éd. 1871. Genève et Paris. S. 19.
[6]) Derselbe, S. 20.
[7]) Capo d' Istria, Rapport, S. 52.

daß Jungmann sie entweder Rengger unmittelbar oder Capo d' Istria entlehnt hat.

Immerhin ist es auffällig, daß Jungmann nur für die obigen beiden Stellen, die doch von untergeordneter Bedeutung sind, Capo d' Istria ausdrücklich als Quelle angibt. Ausgeschlossen wäre es hiernach nicht, daß Muthesius mit seiner Annahme, Capo d' Istria sei Jungmann unbekannt geblieben, recht hat. Jungmann müßte dann die beiden ersteren Stellen, anderswo zitiert, aufgenommen, und die dritte aus Renggers Bericht, den er mehrfach erwähnt, entlehnt haben. Vollinhaltlich hat er jedenfalls den „Rapport" nicht gekannt; er würde ihn sonst, wie gesagt, ganz anders ausgeschöpft haben. Für die Beurteilung der Beziehungen zwischen der „Pädagogischen Provinz" und der Fellenbergschen Anstalt ist aber Capo d' Istrias Bericht von so hervorragender Bedeutung, daß es wohl berechtigt erscheinen dürfte, das Aufdecken dieser Beziehungen als veranlassenden Zweck meiner Arbeit zu bezeichnen.

Muthesius hat Capo d' Istrias „Rapport" bei seinen Vorarbeiten zu „Goethe und Pestalozzi" in Goethes Bibliothek aufgefunden. Ist es nun richtig, daß Goethe die Fellenbergsche Anstalt als Urbild seiner „Pädagogischen Provinz" benutzt hat, so ergibt sich daraus ohne weiteres, daß Capo d' Istria, der über die Fellenbergschen Anstalten so eingehend berichtet, wie keine andere der Goethe zugänglichen Quellen, von ihm als Quellenbuch im eigentlichsten Sinne des Wortes benutzt worden sein wird. Ist dieser Nachweis einwandfrei zu führen, so darf damit, wenn ja noch eine Lücke in der Beweisführung Jungmanns und Muthesius' gewesen sein sollte, die äußere Beweiskette dafür, daß Hofwil tatsächlich das Urbild für Goethes Erziehungsgemälde ist, als sicher geschlossen angesehen werden. Kommt dazu, daß auch noch innere Beziehungen zwischen Capo d' Istrias Bericht und der „Pädagogischen Provinz" sich nachweisen lassen, wovon später noch eingehend zu reden ist, so ist damit dann auch der letzte Zweifel behoben. Zunächst ist aber noch in äußerer Beziehung zu untersuchen, wie die Entstehung der „Wanderjahre" und damit der „Pädagogischen Provinz" sich in die oben gekennzeichnete Beweiskette einfügt.

Für die Entstehung der „Wanderjahre" sind quellenmäßig drei Perioden festgelegt: die erste von 1807—10, in der die „St. Josefs-Geschichten" und einige Novellen entstanden sind, die „alle durch einen romantischen Faden unter dem Titel: „Wilhelm Meisters Wanderjahre" zusammengeschlungen, ein wunderlich anziehendes Ganzes bilden" sollten[1]). Nachdem die „Wahlverwandtschaften" als selbständige Novelle aus diesem Verbande ausgesondert worden waren, beschäftigte sich Goethe mit den Grundgedanken der „Wanderjahre" 1810 wieder in „Stunden, die auf andere Weise nicht benutzt werden können"[2]). Dann ruht die Arbeit volle 10 Jahre.

Die zweite Periode, 1820 und 21, bringt den 1. Band[3]), die dritte, 1826—29, den 2. und 3. Band in die Öffentlichkeit.

Die „Pädagogische Provinz" ist in der Ausgabe des 1. Bandes von 1821 bereits enthalten und im wesentlichen unverändert in die endgültige dreibändige Ausgabe von 1829 übernommen worden.

Am 9. November 1820 erscheint nun, wie schon erwähnt, die „Provinz" zum ersten Male im Tagebuche, und im Dezember desselben Jahres wird sie fertiggestellt. Vergleichen wir damit die Daten der Beziehungen Goethes zu Hofwil, so ergibt sich, daß sie sämtlich in die Zeit von 1817—20 fallen: die mündlichen Berichte über Hofwil von Lippe, Rehbein, Karl August und

[1]) Tag- u. Jahreshefte 1807. Bielschowski, Goethe, II, 514 (nach Jungmann S. 278).

[2]) Tag- u. Jahreshefte 1810.

[3]) „ „ „ 1820/21, Tagebuch 20./9. 20.

seinem Reisegefolge, von Studiosus Möglich und R. Meyer, die Besprechungen mit Capo d' Istria in Karlsbad und der Besuch des jungen Fellenberg im September 1820, der oft „lange blieb" und Goethe „die menschenfreundlich-bildenden Bemühungen des Vaters zu Sinn und Seele führte"; dasselbe gilt von den schriftlichen Quellen: sie kamen in derselben Zeit Goethe zu Gesicht: Briefwechsel mit Fellenberg, dessen „Vorläufige Nachrichten" und handschriftliche Pläne sowie vor allem Capo d' Istrias eingehender Bericht über die Fellenbergschen Anstalten.

Obige Zusammenstellung läßt klar erkennen, daß diese auffallende Reihe von Quellenmaterial über Hofwil Goethe die Möglichkeit gab, seiner Dichtung diese Wirklichkeit zu Grunde zu legen. Bedenken wir weiter, wie offensichtlich und warm Goethes Anteilnahme an allen diesen Quellen war. Muthesius hebt diesen letzteren für die Erfassung des Gesamtbildes meines Erachtens nicht unrichtigen Gedanken ebenfalls besonders hervor: „Man beachte, wie sorgfältig und ausführlich er (Goethe) jede Nachricht, die ihm von Fellenberg zufließt, behandelt. Mit welchen Prädikaten belegt er Christian Lippe! Dieser ist ja gewiß ein tüchtiger Erziehungsgehilfe Fellenbergs gewesen, aber „klare Ruhe, Entschiedenheit der Lebenszwecke, Sicherheit von dem guten Erfolge seiner Wirkungen" — Goethe rühmt sonst derartige Eigenschaften nur an Menschen von weit höherer Qualität, und in den Tages- und Jahresheften hat er sonst nur Männer von entschiedener Bedeutung für sein Leben verewigt. Wie auffallend warm und anerkennend ist sein Ton, in dem er an Fellenberg schreibt. „Phrasen machen wir nicht!" war Goethes Briefmaxime. Wenn er also Fellenberg als „trefflichen, hochgeschätzten Mann" anredet, wenn er von dem „Rechten und Verständigen" seines Tuns spricht, wenn er „die großen und edlen Zwecke" anerkennt und die „schon vorhandenen Mittel und geleisteten Wirkungen bewundert", wenn er von einer ihm zugegangenen Sendung „höchlich erfreut" ist, so läßt das bei ihm mit Sicherheit auf einen außergewöhnlichen Grad von Anerkennung und Zuneigung zu dem Manne wie zu seinem Werke schließen. Und was bedeutet es in der Sprache Goethes, wenn er, wiederum an besonders bemerkenswerter Stelle, sagt, der junge Fellenberg habe ihm die Absichten seines Vaters „deutlicher zu Sinn und Seele geführt!" Mit solchen Ausdrücken redete Goethe nur von Dingen und Ereignissen, denen er einen ganz besonderen inneren Wert zuerkannte, die für ihn wirklich etwas Außerordentliches bedeuten, etwas, das wesentlich höher lag als der Alltagswert."[1]).

Die Lehr- und Wanderjahre und in letzteren besonders die „Pädagogische Provinz" sind der Niederschlag der pädagogischen Anschauungen Goethes im eigentlichen Sinne des Wortes. Die Lehrjahre enthalten seine Jugendmeinung, die Wanderjahre seine abgeklärte Altersweisheit. Das gilt insonderheit von der „Pädagogischen Provinz", da sie erst niedergeschrieben wurde, als Goethe bereits das 70. Lebensjahr überschritten hatte, und die in fast unveränderter Fassung in die dritte Ausgabe von 1829 aufgenommen wurde. Goethe bekennt sich damit kurz vor seinem Ende zu den „Wanderjahren" und der „Pädagogischen Provinz" in ihrer Gesamtheit und in ihren einzelnen Zügen als zu einem fest gefügten Ganzen, an dem der Lauf der Jahre nichts mehr geändert hat. „Ich kann mich rühmen," sagt er in seinem Begleitschreiben zu den „Wanderjahren", die er an Zelter schickte, „daß keine Zeile darin steht, die nicht gefühlt oder gedacht wäre."[2])

Die Anschauungen Goethes in ihrem Entwicklungsgange in seinem langen und inhaltsreichen Leben zu verfolgen, dürfte für die Erfassung des Grund-

---

[1]) Muthesius, Goethe u. Pestalozzi, S. 195/96.
[2]) Briefe G. XXXV, (146 nach Muthesius).

gedankens der „Pädagogischen Provinz" und ihrer Beziehungen zu Capo d' Istrias Bericht unumgänglich nötig sein.

Wie lassen sich diese Grundgedanken zusammenfassen?

Goethes Jugendstandpunkt in erzieherischen Fragen ist der der Verneinung positiver Einwirkung auf den zu Erziehenden. Er war vielmehr der Meinung, die Erziehung habe nichts anderes zu tun, als die Entfaltung der natürlichen Anlagen des Kindes, die bis zu einem gewissen Grade bei allen gleich ist, einfach abzuwarten und nur diese Entfaltung gegen Schädigung von außen zu beschützen. Diesem Standpunkte des jugendlichen Goethe entflossen die eingangs angeführten Worte aus dem „Werther". Es sind im wesentlichen die Auffassungen des Zeitalters der Aufklärung im allgemeinen und in Erziehungsfragen insonderheit, die Goethes Jugendstandpunkt kennzeichnen. Die mechanische Weltanschauung dieser Zeit sieht in der Menschheit gleichsam ein System von mehr oder weniger wesensgleichen Kräften. Nennenswerte qualitative Unterschiede im Wesen des Menschen, individuelle Anlage, die nach Entfaltung gerade ihrer Eigenart drängt, gab es für den Rationalismus in der Theorie nicht. Der Mensch ist eben Vernunftwesen. Die Erziehung hat deshalb nur die Aufgabe, die in jedem Menschen mehr oder weniger gleichmäßig vorhandenen vernünftigen Anlagen sich gleichmäßig entwickeln zu lassen; alles übrige ergibt sich dann von selbst. Gegen diese mechanische, gleichmacherische rationalistische Auffassung vom Wesen des Kindes und der Erziehung hatte zwar schon Rousseau Front gemacht. Gleichheit der Anlagen und der Entwicklung des Kindes stehen auch für ihn noch fest; aber der Zögling ist ihm doch nicht mehr bloß Schema, sondern organisches Wesen, das nicht nur Einwirkung von außen an sich, sondern in gewissem Sinne auch individuelle Behandlung verlangt, in dem neben der Vernunft auch Gefühl und Willen sich entwickeln müssen. Diese innere Entwicklung ist keine planlos sich entfaltende, sondern eine durch Naturgesetz bei jedem Menschen bestimmte; nichts von außen Kommendes kann diese Selbstentwicklung wesentlich beschleunigen oder hemmen. Auf dieser Grundlage ist nach der Vorrede zum „Emil" jeder Zögling dahin zu bringen, wohin ihn der Erzieher auf eben dieser Grundlage haben will.

Das dürfte im wesentlichen auch der schon etwas mehr abgeklärte Jugendstandpunkt Goethes in erzieherischen Fragen geworden sein, nachdem er über die bloße Verneinung positiver Maßnahmen auf erzieherischem Gebiete doch allmählich hinausgewachsen war. Wenigstens zeugt davon sein 1763 verfaßtes „Ilmenau":

„Wer kann der Raupe, die am Zweige kriecht,
Von ihrem künft'gen Futter sprechen?
Und wer der Puppe, die im Boden liegt,
Die zarte Schale helfen durchzubrechen?
Es kommt die Zeit; sie drängt sich selber los
Und eilt auf Fittigen der Rose in den Schoß."

„Hast du nicht alles selbst vollendet, heilig glühend Herz?" — so spricht Goethe in seinem Abbilde „Prometheus", dem Hohenliede auf die Selbsterziehung.

Doch diese Jugendanschauungen kamen ihm im Laufe der Jahre ins Wanken; Erziehungsfragen wurden ihm mehr und mehr zum Problem, das nicht durch das Schablonenhafte der rationalistischen Welt- und Lebensanschauung, noch viel weniger durch eine allgemeingültige Methode, wie sie die mechanische Weltauffassung und die Pädagogik der Aufklärung zuließ, gelöst werden konnte. „Die Summe unserer Existenz, durch Vernunft dividiert, geht nie auf," so lautet Goethes Absage an den Rationalismus, „es bleibt immer ein wunderlicher Bruch über."

Anknüpfend an Rousseaus Gedanken, die Entwicklung des Menschen werde durch Naturgesetze gekennzeichnet, kam Goethe innerlich zu der Überzeugung: nicht nur des Menschen, nein der gesamten Natur Entwicklung, alles Werden und Vergehen in ihr, ist ganz bestimmten allgemeinen Gesetzen unterworfen, aber anders sind diese Gesetze für die lebendigen, anders für die leblosen Naturkörper. Eine ganz bestimmte kennzeichnende Differenzierung ist im Naturganzen festzustellen. Das organische Prinzip beherrscht alle Lebewesen; die leblose Welt ist andern Gesetzen unterworfen als die lebendige. Innerhalb der Lebewelt gibt es wieder ganz bestimmte, wenn auch nicht fest abgegrenzte Typen, und in ihnen Einzelwesen mit besonderer Richtung und Gestaltung, mit einer ihnen angeborenen Anlage. Entwicklung ist nun Entfaltung gerade dieser Anlagen in organisch bedingter und bestimmter Form. Auch der Mensch hat demnach, wenn er auch den allgemeinen organischen Gesetzen in seiner Entwicklung unterworfen ist, ganz ihm eigentümliche, individuelle Anlagen, und diese gerade sind es, die durch die Erziehung entwickelt werden können und müssen. Es gibt darum keine „Allmacht der Erziehung" und keine „schrankenlose Erziehbarkeit", wie sie der Rationalismus annahm. Individuelle Bildung also ist es, die das Problem der Erziehung bilden muß. In den „Lehrjahren" hat Goethe es aufgestellt und in künstlerischer Form zu lösen versucht. Er wird damit der Vertreter des Neuhumanismus, der universelle, harmonische Ausbildung des Individuums auf seine Fahne geschrieben hat. Seine Stellungnahme ist anfangs fragend: „Sollte nicht ein glückliches Naturell . . . die Menschen . . . zum Ziele bringen?"[1]) Dann überzeugt: „Mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, war von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht." „Ich habe an mich selbst zu denken, und wie ich mich selbst und das, was mir ein unerläßliches Bedürfnis ist, rette und erreiche." „Ich habe nun einmal zu jener harmonischen Ausbildung meiner Natur eine unwiderstehliche Neigung,"[2]) — so läßt Goethe Wilhelm Meister seine Sehnsucht nach dem Ideal der harmonischen Ausbildung seiner individuellen Anlagen aussprechen.

Wie stehen nun die „Wanderjahre" und in ihm die „Pädagogische Provinz" zu Goethes Jugendanschauungen in erzieherischen Fragen und zu dem Bildungsideal des Individualismus, wie er es in den „Lehrjahren" niedergelegt hat? Die völlige Absage an das Erziehungsideal der Jugendjahre, die schon in den „Lehrjahren" ausgesprochen worden ist, wird von Goethe aufrechterhalten. Eine teilweise Absage muß sich auch das Erziehungsziel der „Lehrjahre" gefallen lassen. An Stelle des von seinem Egoismus durchzogenen Strebens nach harmonischer Ausgestaltung der eigenen Persönlichkeit der „Lehrjahre" tritt das Ideal eines in der Gesellschaft brauchbaren Menschen, der auf einer beschränkten Unterlage allgemeiner Bildung gewisse seiner individuellen Veranlagung entsprechende Fähigkeiten so ausbildet, daß sie der Allgemeinheit zugute kommen. Damit tritt, als neu und dem Erziehungsziele der „Lehrjahre" entgegengesetzt, ein ausgesprochen sozialer Zweck in der Ausgestaltung der Persönlichkeit durch die Erziehung auf. Dieser soziale Zug im Erziehungsziele findet sich zwar schon in den „Lehrjahren" hie und da in Andeutungen, die aber der klaren Herausarbeitung noch bedurften, wie sie sie in den „Wanderjahren" und insonderheit in der „Pädagogischen Provinz" dann gefunden haben. So heißt es z. B. in den „Lehrjahren": „Nur alle Menschen machen die Menschheit aus, nur alle Kräfte zusammen die Welt." . . . . „Alles das und weit mehr liegt im Menschen und muß ausgebildet werden; aber nicht in einem, sondern in vielen. Jede Anlage ist wichtig,

[1]) Goethes Werke (H.) XVII, 278—280 (nach Mutheſius).
[2]) Lehrj. II, 9.

und sie muß entwickelt werden. Wenn einer nur das Schöne und der andere das Nützliche befördert, so machen beide zusammen erst einen Menschen aus. Das Nützliche befördert sich selbst, denn die Menge bringt es hervor, und alle könnten's nicht entbehren; das Schöne muß befördert werden; denn wenige stellen's dar, und viele befördern es."[1]) „Es ist notwendig, daß sich der Mensch in einer größeren Masse verlieren lernt, daß er lernt, um anderer willen zu leben und seiner selbst in einer pflichtmäßigen Tätigkeit zu vergessen. Da lernt er erst sich selbst kennen, denn das Handeln eigentlich vergleicht uns mit andern."[2])

Diese der Allgemeinheit zugute kommende Ausbildung besonderer Anlagen, die im Zöglinge wirklich liegen, kann natürlich nur auf Kosten der „allgemeinen, harmonischen Entwicklung aller Kräfte" erfolgen. Sie setzt vielmehr eine gewisse Beschränkung einzelner Bildungsziele unbedingt voraus und stört somit die harmonische Bildung oder läßt sie nur bis zu einem bestimmten Zeitpunkte, „wenn die Bildung auf einem gewissen Grade steht", zu; sie ist somit eine teilweise Abweichung vom Erziehungsziel der „Lehrjahre". „Es bleibt ewig wahr: sich zu beschränken, einen Gegenstand, wenige Gegenstände recht bedürfen, sie auch recht lieben, an ihnen hängen, sie auf alle Seiten wenden, mit ihnen vereinigt werden, das macht den Dichter, den Künstler, den Menschen."[3]) Der Allgemeinbildung, auch der klassischen, als Unterlage für die Berufsbildung, war Goethe von jeher nicht gerade günstig gestimmt. „Narrenspossen" nannte er mit starkem Ausdruck einmal „allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an." „Eins recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen." „Der geringste Mensch kann komplett sein, wenn er sich innerhalb seiner Grenzen und Fähigkeiten bewegt."[4]) „Allem Leben, allem Tun, aller Kunst muß das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird."[5]) Die beste Erziehungsart deucht ihm die der Hydrioten: „Als Insulaner und Seefahrer nehmen sie ihre Knaben gleich mit zu Schiffe und lassen sie im Dienste herankrabbeln. Wie sie etwas leisten, haben sie Teil am Gewinn, und so kümmern sie sich schon um Handel, Tausch und Beute, und es bilden sich die tüchtigsten Küsten- und Seefahrer, die klügsten Handelsleute, und verwegensten Piraten. Aus einer solchen Masse können dann freilich Helden hervortreten, die den verderblichen Brander mit eigener Hand an das Admiralschiff der feindlichen Flotte festklammern."[6]) Hieraus erklärt sich der kennzeichnende Zug der „Pädagogischen Provinz": alle Bildung, die gesamte Erziehung der Jugend muß von einem bestimmten Zeitpunkte an auf beruflicher Grundlage erfolgen. Allgemein- und Berufsbildung aber müssen sich an das anschließen, was im Zöglinge wirklich liegt. „Meine einzige Sorge ist," läßt darum Goethe Wilhelm Meister bezüglich der Erziehung seines Sohnes Felix sprechen, „bloß das zu kultivieren, was in ihm liegt." Erste Aufgabe des Erziehers ist es darum, festzustellen, „wohin die Natur des Zöglings eigentlich strebt." „Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist."

Diese letzteren Worte führen uns zu einem weiteren kennzeichnenden Zuge der „Pädagogischen Provinz". In den „Lehrjahren" spricht der Abbé die An-

---

[1]) Goethe, Lehrj. VIII, 5.
[2]) Lehrj. (H.) XVII, S. 462 (nach Muthesius).
[3]) Brief an Frau v. Stein; Br. III, 89 (nach Muthesius).
[4]) Goethes Werke (H.) XVIII, 281, 157 (nach Muthesius).
[5]) " " " " 157. " "
[6]) Goethes Werke (H.) XIX, 69.

sicht aus: „Ein Kind, ein junger Mensch, die auf ihrem eigenen Wege irre gehen, sind mir lieber als manche, die auf fremdem Wege recht wandeln." Er ist also der Ansicht, daß jeder Zögling die Bahn seiner Irrtümer erst ganz durchlaufen muß, um hierdurch von seinen Irrtümern, die die Erziehung gewissermaßen unterstützen müsse, gründlich geheilt zu werden. Diese „Theorie der Irrtümer" erscheint Goethe nunmehr als ein verhängnisvoller Umweg; ihn zu betreten, kommt ihm vor, wie wenn jemand auf seinem Wege, kurz vor dem erreichten Ziele ins Wasser falle. „Da wo ich ihn hinweise," läßt Goethe darum den „alten Freund" sprechen, als er Wilhelm Meister die Pädagogische Provinz nach ihren Grundsätzen kennzeichnet, „hat man alle Tätigkeiten gesondert; geprüft werden die Zöglinge auf jedem Schritte; dabei erkennt man, wo ihre Natur eigentlich hinstrebt, ob sie sich gleich mit zerstreuten Wünschen bald da, bald dorthin wendet. Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist; sie verkürzen die Umwege, durch die der Mensch nur gar zu leicht abirren mag." Wir sehen hieraus deutlich, die „Theorie der Irrtümer" der „Lehrjahre" ist verlassen. An ihre Stelle tritt in der „Provinz" klar und bestimmt zweckdienliche Leitung. Mit der freisten Form der Erziehung des Knaben verknüpft sich hier *Bindung an das Gesetz*. Alles im Werdegange des Zöglings ist nach Gesetzen geordnet; subjektiver Willkür oder gar Unbotmäßigkeit ist in der Provinz kein Raum gelassen. „Wer sich dem Gesetz nicht fügen will, muß die Gegend verlassen." Bindung an das Gesetz ist grundlegende Aufgabe der Erziehung. Sie darf sich zwar keinesfalls durch äußeren Zwang vollziehen, sondern muß sich aus der sorgfältigst zu prüfenden Eigenart des Zöglings und der damit aufs engste zusammenhängenden Art seiner Beschäftigung und seines Unterrichtes naturnotwendig gleichsam von selbst, zwanglos ergeben, so daß dem Zöglinge kaum die Möglichkeit gegeben ist, bewußt abzuirren und Umwege zu machen. Diese gleichsam organische Verbindung zwischen der Individualität des Zöglings und der sich daraus für ihn ergebenden Bildungs- und Erziehungsform einerseits und dem Gesetze, dem er sich naturnotwendig und doch freiwillig fügt, andrerseits wird durch das *Gefühl der Ehrfurcht* hergestellt.

Die „Ehrfurcht" ist ein der Goetheschen Pädagogik so eigenartiger und sie scharf kennzeichnender Begriff, daß sie als ihr und damit auch der Pädagogischen Provinz Mittelpunkt bezeichnet werden kann; sie ist der neu auftretende Begriff in Goethes Altersweisheit in Erziehungsfragen, ohne dessen Verständnis die Goethesche Pädagogik überhaupt und die „Pädagogische Provinz", wie wir bei Darstellung ihres Inhaltes sehen werden, insbesondere — nicht verständlich ist: durch das Band der Ehrfurcht verknüpft Goethe individuelle Neigungen und Anlagen, persönliches Wollen mit dem Allgemeingültigen, persönliche Freiheit mit dem Gesetz und führt die Individualität durch die Ehrfurcht über sich selbst hinaus in den Dienst der Allgemeinheit und zur freiwilligen Befolgung der göttlich-menschlichen Regeln des Sittengesetzes, zur rechten sittlich-religiösen Freiheit; denn „Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben."[1])

In diesem Sinne löst Goethe das Problem der Individualität in der Erziehung und führt somit das Erziehungsziel der Wanderjahre und damit der „Pädagogischen Provinz" über das der „Lehrjahre" hinaus.

---

[1]) Goethe, „Natur und Kunst". 1802.

II.

Inhalt der „Pädagogischen Provinz".

Wenden wir uns nunmehr zur Kennzeichnung der Pädagogischen Provinz selbst[1]), in die Wilhelm Meister seinen „zum Jüngling reifenden" Sohn Felix bringt. Er weilt zwei Tage hier und läßt sich die Einrichtungen der in größtem Maßstabe angelegten Erziehungsanstalt zeigen und erklären, um nach Ablauf eines Jahres, während dessen er in Italien, dem Lande Mignons, weilt, zu erneutem Besuche des pädagogischen Gemeinwesens zurückzukehren und an dem Jahresfeste der Anstalt teilzunehmen, zu dem „sämtliche Eltern eingeladen und tüchtige Zöglinge ins freie zufällige Leben entlassen werden."[2])

Welches ist das äußere Bild der Pädagogischen Provinz?

Sie umschließt ein Gelände in einer der fruchtbarsten Gegenden des Vorgebirges, „das an sanften Hügeln den Feldbau, auf höheren Bergen die Schafzucht, in weiten Talflächen die Viehzucht begüstigt"[3]) und im eigentlichen Gebirge den Bergbau zuläßt.[4])

Als Wilhelm Meister mit seinem Knaben in die Provinz kommt, „war es kurz vor der Ernte und alles in größter Fülle," „Knaben und Jünglinge waren beschäftigt, auf ein fröhliches Erntefest freundliche Anstalt zu treffen." Er kommt von „seiten des flachen Landes in die Provinz, wandert über Auen und Wiesen, umgeht auf trocknem Anger manchen kleinen See, erblickt mehr bebuschte als waldige Hügel" und hat „überall freie Umsicht über einen wenig bewegten Boden"; es war die „pferdenährende Region, in der er sich befand; denn er gewahrte hie und da kleinere und größere Herden dieses edlen Tieres verschiedenen Geschlechts und Alters."[5]) Ein Musikfest führt ihn als Gast in den „Bezirk der Instrumentalmusik". „Dieser, an eine Ebene grenzend, zeigte schon freundlich und zierlich abwechselnde Täler, kleine schlanke Wälder, sanfte Bäche, an deren Seiten unter dem Rasen hie und da ein bemooster Fels bescheiden hervortrat. Zerstreute, umbuschte Wohnungen erblickte man auf den Hügeln, in sanften Gründen drängten sich die Häuser näher aneinander. Jene anmutig vereinzelten Hütten lagen so weit voneinander, daß weder Töne, noch Mißtöne sich wechselseitig erreichen konnten. In dieser Region lag ein weiter, rings umbauter und umschatteter Raum, in dem ein geräumig erbautes und ein kleines Orchester standen."[6])

In einem „anmutigen Tale" desselben Bezirks „mit weit auseinander liegenden Ortschaften, Einsiedeleien und Wüste hausen die Anfänger, um niemand zur Verzweiflung zu bringen."[7])

„Als man den Gast über die nächste Grenze (in die Region der Künstler) führte, sah er auf einmal eine ganz andere Bauart. Nicht mehr zerstreut waren die Häuser, nicht mehr hüttenartig; sie zeigten sich vielmehr regelmäßig zusammengestellt, tüchtig und schön von außen, geräumig, bequem und zierlich von innen; man ward hier einer unbeengten, wohlgebauten, der Gegend angemessenen Stadt gewahr. Hier sind bildende Kunst und die ihr verwandten Handwerke zu Hause, und eine ganz eigene Stille herrschte über diesen Räumen."[8]) „Den ferner umher geleiteten Wanderer mußte nunmehr in Verwunderung setzen, daß die Stadt sich immer zu erweitern, Straße um Straße

---

[1]) Goethe Wanderj. II, 1, 2, 9.
[2]) Wdj. II, 2.
[3]) „ II, 1.
[4]) „ II, 9.
[5]) Wdj. II, 1.
[6]) „ II, 9.
[7]) „ II, 9.
[8]) „ II, 9.

sich zu entwickeln schien, mannigfache Ansichten gewährend. Das Äußere der Gebäude sprach ihre Bestimmung unzweideutig aus; sie waren würdig und stattlich, weniger prächtig als schön. Den edleren und ernsteren in der Mitte der Stadt schlossen sich die heiteren gefällig an, bis zuletzt zierliche Vorstädte anmutigen Stils gegen das Feld sich hinzogen und endlich als Gartenwohnungen sich zerstreuten.“ [1]) Es waren die Wohnungen der bildenden Künstler. „Sie müssen wohnen wie Könige und Götter; wie wollten sie denn sonst für Könige und Götter bauen und verzieren? Sie müssen sich zuletzt dergestalt über das Gemeine erheben, daß die ganze Volksgemeine in und an ihren Werken sich veredelt fühlt.“ [2])

Das „Bergfest“ führt Wilhelm Meister ins eigentliche Gebirge mit vielen Schluchten und Tälern und Höhen, „mit Schwierigkeit zu ersteigen“ [3]).

Die „Heiligtümer“ stehen in einem „mit hohen Mauern umgebenen Talwalde, in dem man durch eine kleine Pforte in einen herrlich grünenden Raum kommt, von Bäumen und Büschen vielerlei Art beschattet, kaum daß man die stattlichen Mauern und ansehnlichen Gebäude durch diese dichte und hohe Naturpflanzung hindurch bemerken kann.“ [4]) In diesen geheiligten Raum tritt man „durch ein ansehnliches Portal in eine runde oder vielmehr achteckige Halle, die mit Gemälden so reichlich ausgeziert war, daß sie den Ankömmling in Erstaunen setzte.“ [5]) Sie ist seitwärts von einer Galerie eingefaßt, die, „an der einen Seite offen, einen geräumigen, blumenreichen Garten umgibt.“ [6])

Das das Landschaftsbild und die in ihm befindlichen Anlagen. Die äußere Gliederung der weit verzweigten Anstalt wird durch Regionen, auch Landschaften oder Bezirke genannt, gebildet und zwar sind es deren so viele, als Berufe in der Provinz ausgeübt werden. Es sind die Bezirke der Ackerbauer, Viehzüchter, Pferdehirten und die der verschiedenen Künstler sowie der des Bergbaues. Die Regionen sind örtlich voneinander getrennt; aber die zusammengehörenden verschiedenen Berufe sind in ihnen vereint, so umfaßt die Region der Instrumentalmusik außer dieser noch den Gesang und die lyrische Dichtkunst. In dem Bezirke der bildenden Künste hausen Bildhauer, Maler und verwandte Handwerker, wie Steinhauer, Zimmerer; auch die epischen Dichter haben ihr Heim hier. Die Region der Künstler vereinigt alle Arten der Kunst, einzig und allein die dramatische ist ausgeschlossen [7]).

In dem Künstlerbezirke besteht nicht nur Wechselwirkung zwischen den verwandten Berufen, sondern auch die einzelnen Regionen selbst stehen untereinander in gewissen Wechselbeziehungen, so daß ein Zögling je nach seiner individuellen Veranlagung von einem Bezirke in den andern versetzt werden kann, wie z. B. Felix von der Ackerbau und Viehzucht treibenden sehr bald in die Region der Pferdehirten versetzt wird, weil ihm die Beschäftigung hier besser liegt. Nur den Religionsunterricht haben bis zu einem gewissen Grade Zöglinge aller Bezirke gemeinsam. „So ist für alles klüglich gesorgt, was im Leben wünschenswert sein kann.“ [8])

Die Pädagogische Provinz ist somit ein zwar sehr vielgliedriges Ganzes, dessen einzelne Teile aber unter sich und mit dem Ganzen in innigstem Zusammenhange stehen. „Einer von den Dreien,“ ein Wilhelm „besonders zusagender, trefflicher Mann gab ihm eine allgemeine Übersicht“ von der Provinz „äußerer Verbindung, sowie Kenntnis der Wechselwirkung aller verschie-

---

[1]) Wdj. II, 9.
[2]) „ II, 10.
[3]) „ II, 9.
[4]) „ II, 2.
[5]) Wdj. II, 2.
[6]) „ II, 2.
[7]) „ II, 9.
[8]) „ II, 9.

denen Regionen; nicht weniger ward klar, wie aus einer in die andere ein Zögling nach längerer oder kürzerer Zeit versetzt werden könne."[1])

Die Leitung der ganzen Anstalt hat der „Obere". Die Adresse des Briefes, der Wilhelm Meister mitgegeben war, lautete: „An den Oberen oder die Drei."[2]) Hiernach dürften der „Obere" und die „Dreie" zwei sich deckende Begriffe sein. Es scheint das auch bestätigt zu werden durch die Äußerung des Aufsehers, der Wilhelm führt: „Ich will Euch zu den Dreien bringen, die unsern Heiligtümern vorstehen. Euer Brief ist an sie gerichtet, und sie zusammen stellen den „Oberen" vor."[3]) Wilhelm wird dann ein freundlicher Empfang von den Dreien, die sich nach und nach herbeifanden,"[4]) zu teil. An anderer Stelle dagegen heißt es: „Wilhelm vernahm, daß der Obere sich gegenwärtig bei den Heiligtümern befinde, dort unterrichte, lehre, segne, indessen die „Dreie" sich verteilt, um sämtliche Regionen heimzusuchen und überall, nach genommener tiefster Kenntnis und Verabredung mit den untergeordneten Aufsehern, das Eingeführte weiter zu leiten, das Neubestimmte zu gründen und dadurch ihre hohe Pflicht zu erfüllen."[5]) Hiernach ergibt sich also nicht klar, wie die Begriffe „der Obere" und „die Dreie" zu einander stehen. Außer den Leitern werden Aufseher und Lehrer, „beste Redner" erwähnt, die Unterricht und Erziehung der Zöglinge nach genauester Weisung des Oberen leiten. Die Beziehung des Oberen und der Dreie zum Kredo, das im 1. Kapitel des II. Buches erwähnt wird, von der Burckhardt spricht, erscheint mir gesucht und bedeutungslos.

Die Kleidung der Zöglinge, wenn sie auch schon zu erziehlichen Maßnahmen Anlaß bietet, sei als etwas Äußeres hier noch erwähnt. Wilhelm Meister spricht zu dem Aufseher: „Die große Mannigfaltigkeit in Schnitt und Farbe der Kleider fällt mir auf, und doch sehe ich nicht alle Farben, aber einige in allen ihren Abstufungen vom hellsten bis zum dunkelsten. Doch bemerke ich, daß hier keine Beziehung der Stufen irgend eines Alters oder Verdienstes gemeint sein kann, indem die kleinsten und größten Knaben untermischt so an Schnitt und Farbe gleich sein können, aber die von gleichen Gebärden nicht im Gewand übereinstimmen."[6]) Der Aufseher darf Wilhelm über diesen Punkt keine Auskunft geben und verweist ihn deshalb an den Oberen, bei dem er über alles, was er wünsche, Aufklärung erhalten werde. Sie wird ihm auch am nächsten Tage zuteil. Wilhelm hat wieder die scheinbar planlose Verschiedenheit in der Kleidung der Zöglinge bemerkt; außerdem ist ihm noch aufgefallen, daß Schüler, die überein grüßen, verschieden gekleidet und umgekehrt gleich gekleidete verschieden grüßen. Als Wilhelm den Oberen „nach der Ursache dieses scheinbaren Widerspruches"[7]) fragt, erhält er die Antwort: „Er löst sich darin auf, daß es ein Mittel ist, die Gemüter der Knaben eigens zu erforschen. Wir lassen, bei sonstiger Strenge und Ordnung, in diesem Falle eine gewisse Willkür gelten. Innerhalb des Kreises unserer Vorräte an Tüchern und Verbrämungen dürfen die Zöglinge nach beliebiger Farbe greifen, so auch innerhalb einer mäßigen Beschränkung Form und Schnitt wählen; die beobachten wir genau: denn an der Farbe läßt sich die Sinnesweise, an dem Schnitt die Lebensweise der Menschen erkennen. Doch macht eine besondere Eigenheit der menschlichen Natur eine genauere Beurteilung gewissermaßen schwierig: es ist der Nachahmungsgeist, die Neigung, sich anzuschließen. Sehr selten, daß ein Zögling auf etwas fällt, das noch nicht dagewesen. Doch auch diese Betrachtung bleibt uns nicht unfruchtbar; durch solche Äußerlichkeiten

---

[1]) Wdj. II, 9.
[2]) „ II, 1.
[3]) „ II, 1.
[4]) „ II, 1.
[5]) Wdj. II, 9.
[6]) „ II, 1.
[7]) „ II, 2.

treten sie zu dieser oder jener Partei, sie schließen sich da und dort an, und so zeichnen sich allgemeinere Gesinnungen aus: wir erfahren, wo jeder sich hinneigt, welchem Beispiel er sich gleichstellt.

Nun hat man Fälle gesehen, wo die Gemüter sich ins Allgemeine neigten, wo eine Mode sich über alle verbreiten, jede Absonderung sich zur Einheit verlieren wollte. Einer solchen Wendung suchen wir auf gelinde Weise Einhalt zu tun, wir lassen die Vorräte ausgehen; dieses und jenes Zeug, eine und die andere Verzierung ist nicht mehr zu haben; wir schieben etwas Neues, Reizendes herein; durch helle Farben und kurzen knappen Schnitt locken wir die Munteren, durch ernste Schattierung, bequeme, faltenreiche Tracht die Besonnenen und stellen so nach und nach ein Gleichgewicht her. Denn der Uniform sind wir durchaus abgeneigt: sie verdeckt den Charakter und entzieht die Eigenheit der Kinder, mehr als jede andere Verstellung, dem Blicke der Vorgesetzten."[1])

Interessant ist ein Vergleich der hier in der „Pädagogischen Provinz" ausgesprochenen Anschauungen über des Dichters Stellung zur Schüleruniform mit einer Stelle aus den „Wahlverwandtschaften", die sich mit derselben Angelegenheit befaßt. Wir erinnern uns aus den früheren Ausführungen, daß die „Wahlverwandtschaften", die ursprünglich den „Wanderjahren" eingeschlossen waren und mit den St. Josefsgeschichten und einigen anderen Novellen, „die alle durch einen romantischen Faden zusammengeschlungen, ein wunderlich anziehendes Ganzes bilden sollten," in der ersten Periode der Entstehung der „Wanderjahre" (1807—10) ausgeschieden wurden und als selbständiger Roman erschienen.

Da die „Wahlverwandtschaften" nunmehr nicht als Niederschlag von Goethes Anschauungen in erzieherischen Fragen anzusprechen sind, mithin seine endgültigen Ansichten in dieser Beziehung nicht zu verkörpern brauchten, so konnte in diesem Roman der Standpunkt des Dichters gewahrt bleiben, den er in der damaligen Periode über diese Angelegenheit hatte. Er wird durch folgenden Abschnitt aus den „Wahlverwandtschaften" gekennzeichnet:

Der „Gehilfe", mit Charlotte und Ottilie über Erziehungsfragen sich unterhaltend, bemerkt, wie ein „munterer Zug" uniformierter Knaben, die in der Gärtnerei des Schlosses beschäftigt wurden, über den Hof kommt. „Er bezeigte seine Zufriedenheit darüber, daß man die Kinder in Uniform zu gehen anhalte." „Männer," so sagte er weiter, „sollten von Jugend auf Uniform tragen, weil sie sich gewöhnen müssen, zusammen zu handeln, sich unter ihresgleichen zu verlieren, in Masse zu gehorchen und ins Ganze zu arbeiten. Auch befördert jede Art von Uniform einen militärischen Sinn, sowie ein knapperes, straderes Betragen, und alle Knaben sind ja ohnehin geborene Soldaten: man sehe nur ihre Kampf- und Streitspiele, ihr Erstürmen und Erklettern."

Anders die Ansichten über Mädchenkleidung. „Sie werden mich dagegen nicht tadeln," versetzte Ottilie, „daß ich meine Mädchen nicht übereinkleide. Wenn ich sie Ihnen vorführe, hoffe ich, Sie durch ein buntes Gemisch zu ergötzen." „Ich billige das sehr," versetzte der Gehilfe. „Frauen sollten durchaus mannigfaltig gekleidet gehen; jede nach eigener Art und Weise, damit eine jede fühlen lernte, was ihr eigentlich gut stehe und wohl zieme."

Wenn man sich auf den Standpunkt stellt, daß die hier ausgesprochenen Ansichten des Gehilfen über die Uniform bei Knaben die des Dichters in der Zeit bis 1810 darstellen, so sieht man, daß, wie in Goethes Altersweisheit in Erziehungsfragen überhaupt, so auch in dieser doch verhältnismäßig geringfügigen äußeren Sache, eine völlige Wandlung eingetreten ist.

[1]) Wbj. II, 2.

Was die Zucht im engeren Sinne des Wortes, die in der Pädagogischen Provinz herrscht, anlangt, so ist hervorzuheben, daß es hier keine der gewöhnlichen Mittel gibt, wie Tadel oder Lob, Preise oder andere Auszeichnungen, Freiheits- oder gar körperliche Strafen, Platzwechsel im Rahmen einer Rangordnung. Das einzige Zuchtmittel, angewandt bei Verletzung der Ehrfurcht, ist Untersagen des Grußes und, falls diese Strafe nicht ausreicht Entfernung aus der Provinz.

Über den Gruß und seine Bedeutung als Zucht- und Erziehungsmittel wird uns folgendes berichtet: Wilhelm Meister tut sich bei seinem ersten Besuche in der Provinz die „wundersame Bemerkung auf": Alle Knaben, sie mochten beschäftigt sein, wie sie wollten, ließen ihre Arbeiten liegen und wendeten sich mit besonderen Gebärden gegen die Vorbeireitenden (Wilhelm, seinen Sohn und einen Aufseher), und es war leicht zu folgern, daß es dem Vorgesetzten (Aufseher) galt. Die jüngsten legten die Arme kreuzweis über die Brust und blickten fröhlich gen Himmel. Die mittleren hielten die Arme auf den Rücken und schauten lächelnd zur Erde. Die dritten standen strack und mutig; die Arme niedergesenkt, wendeten sie den Kopf nach der rechten Seite und stellten sich in eine Reihe, anstatt daß jene vereinzelt blieben, wo man sie traf."[1]) Auf Wilhelms Frage an den Aufseher: „Mögen und können Sie mir das, was mich hier in Verwunderung setzt, erklären? Ich sehe wohl, daß diese Gebärden, diese Stellungen Grüße sind, womit man Sie empfängt?" — erwidert der Aufseher: „Ganz richtig, Grüße, die mir sogleich andeuten, auf welcher Stufe der Bildung ein jeder dieser Knaben steht."[2]) Wilhelm Meister fragte dann weiter nach der „Bedeutung dieses Stufenganges", erhält daraufhin aber nur die folgende teilweise Erklärung; denn die volle Deutung gebühre Höheren: „Ich kann Euch nur soviel versichern, daß es nicht leere Grimassen sind, daß vielmehr den Kindern, zwar nicht die höchste, aber doch eine leitende, faßliche Bedeutung überliefert wird; zugleich aber ist jedem geboten, für sich zu behalten und zu hegen, was man ihm als Bescheid zu erteilen für gut befindet; sie dürfen weder mit Fremden noch untereinander selbst darüber schwatzen, und so modifiziert sich die Lehre hundertfältig. Außerdem hat das Geheimnis sehr große Vorteile: denn wenn man dem Menschen gleich und immer sagt, worauf alles ankommt, so denkt er, es sei nichts dahinter. Gewissen Geheimnissen, und wenn sie offenbar wären, muß man durch Verhüllen und Schweigen Achtung verschaffen, denn dieses wirkt auf Scham und gute Sitten."[3])

Über die einzige Strafe in der Pädagogischen Provinz, die Entziehung der Ehrfurchtsbezeugung durch den Gruß, berichtet folgende Stelle: „Wilhelm hatte (nach Rückkehr aus dem Heiligtume) freilich noch einige Fragen auf dem Herzen, die er auch sogleich anbrachte. Wo sie durchritten, stellten sich die Knaben wie gestern; aber heute sah er, obgleich selten, einen und den andern, der den vorbeireitenden Aufseher nicht grüßte, von seiner Arbeit nicht aufsah und ihn unbemerkt vorüberließ. Wilhelm fragte nun nach der Ursache, und was diese Ausnahme zu bedeuten habe? Jener erwiderte darauf: „Sie ist freilich sehr bedeutungsvoll: denn es ist die höchste Strafe, die wir den Zöglingen auflegen; sie sind unwürdig erklärt, Ehrfurcht zu beweisen, und genötigt, sich als roh und ungebildet darzustellen; sie tun aber das Mögliche, um sich aus dieser Lage zu retten, und finden sich aufs Geschwindeste in jede Pflicht. Sollte jedoch ein junges Wesen verstockt zu seiner Rückkehr keine Anstalt machen, so wird es mit einem kurzen, aber bündigen Bericht den Eltern wieder zurückgesandt. Wer sich den Gesetzen nicht fügen lernt,

[1]) Wbj. II, 1.
[2]) Wbj. II, 1.
[3]) Wbj. II, 2.

muß die Gegend verlassen, wo sie gelten."[1]) Trotz freister Bewegungsmöglichkeit für die Zöglinge herrschen doch Zucht und Ordnung überall, von tüchtigen Männern still und unbemerkt erhalten."[2]) Ein Pfeifchen, das Aufseher und Zöglinge besitzen, regelt auch in dem etwas stürmischen Marktgetriebe den Verkehr zwischen ihnen. „In dem Augenblicke vermißte der Vater den Sohn an seiner Seite; er sah ihn, zwischen den Lücken der Menge durch, mit einem jungen Tabuletkrämer über Kleinigkeiten eifrig handeln und feilschen. In kurzer Zeit sah er ihn gar nicht mehr. Als nun der Aufseher nach der Ursache einer gewissen Verlegenheit und Zerstreuung fragte und dagegen vernahm, daß es dem Sohn gelte: „Lassen Sie es nur," sagte er zur Beruhigung des Vaters, „er ist unverloren; damit Sie aber sehen, wie wir die Unsrigen zusammenhalten," stieß er mit Gewalt in ein Pfeifchen, das an seinem Busen hing: in dem Augenblicke antwortete es dutzendweise von allen Seiten. Der Mann fuhr fort: „Jetzt lasse ich es dabei bewenden; es ist nur ein Zeichen, daß der Aufseher in der Nähe ist und ungefähr wissen will, wie viele ihn hören. Auf ein zweites Zeichen sind sie still, aber bereiten sich; auf das dritte antworten sie und stürzen herbei. Übrigens sind diese Zeichen auf gar mannigfaltige Weise vervielfältigt und von besonderem Nutzen."[3])

Straffe Zucht wird selbst im Unterrichte gehandhabt. „Ein allgemeiner Chorgesang erscholl, wozu jedes Glied eines weiten Kreises freudig, klar und tüchtig an seinem Teile zustimmte, den Winken des Regelnden gehorchend. Dieser überraschte jedoch öfter die Singenden, indem er durch ein Zeichen den Chorgesang aufhob und irgend einen einzelnen Teilnehmenden, ihn mit dem Stäbchen berührend, aufforderte, sogleich allein ein schickliches Lied dem verhallenden Tone, dem vorschwebenden Sinne anzupassen"[4]).

Wir sehen also: Bindung an das Gesetz auch der äußeren Ordnung, der sich die individuelle Freiheit aus Überzeugung von der sachlichen Notwendigkeit fügt, einer Überzeugung, die sich zur Ehrfurcht vor eben diesem Gesetz im Zögling allmählich herausbilden soll, ist das Kennzeichnende in der Zucht der Pädagogischen Provinz. Das anmutend fröhliche Gemeinschaftsleben in der Provinz wird durch diesen charakteristischen Zug der Zucht, den Begriff rein äußerlich aufgefaßt, erst ermöglicht und verleiht dadurch dem Zögling jenen sozialen Wesenszug, der für den Gesamterziehungsplan und das Erziehungsziel in der Pädagogischen Provinz bezeichnend ist.

Das Hauptmittel zur Erreichung des Erziehungszieles ist natürlich auch in der Pädagogischen Provinz der *Unterricht*, mit dem wir uns nunmehr eingehend zu beschäftigen haben.

Das *Ziel* des erziehenden Unterrichts in der Provinz ist die Entwicklung des sittlich-religiösen Charakters, der die Rechte der Individualität mit der Bindung an das allgemein gültige Gesetz zu vereinen und in der Arbeit für andere, in der sozialen Betätigung, seine Lebensaufgabe erkennen lernen soll. Der Erreichung dieses Zieles dient vor allem die religiös-sittliche Unterweisung durch Erziehung zur *Ehrfurcht*. „Eins bringt niemand mit auf die Welt, und doch ist es das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten ein Mensch sei."[5]) Ehrfurcht, dieses höhere Gefühl, das die Brücke zwischen Intellekt und sittlichem Wollen schlagen soll, findet darum in der Provinz die weitestgehende Pflege; Erziehung zur Ehrfurcht ist sozusagen das Programm in Goethes gesamter Pädagogik und bildet den Mittelpunkt seiner sozialpädagogischen und sozialpolitischen Erziehungsgedanken. Die Darstellung von Goethes Werdegang als Erzieher hat uns gezeigt, warum

---

[1]) Wbj. I, 9.
[2]) Wbj. I, 9.
[3]) Wbj. II, 1.
[4]) Wbj. II, 9.
[5]) Wbj. II, 1.

und wie er dazu gekommen ist, der Ehrfurcht diese Stellung zuzuweisen. (S. S. X.) Von der Ehrfurcht selbst und ihrer Auswirkung im gefühlsbetonten, erziehenden Unterrichte wird im Anschluß an die Besprechung des Religionsunterrichtes eingehender die Rede sein müssen. Hier handelt es sich nur um die kennzeichnenden Punkte des erziehenden Unterrichts in der Pädagogischen Provinz im allgemeinen, und da muß der Ehrfurchtsbegriff fraglos an erster Stelle stehen.

Zum andern ist es die Forderung der gewissenhaften Berücksichtigung der Individualität, die der Provinz als „höchster und heiligster Grundsatz" gilt. Nicht nur in äußeren Erziehungsmaßnahmen, wie uns das bei Besprechung der Kleidung und des Grüßens der Schüler, weiter der Zucht, schon entgegentrat, sondern auch im Unterrichte wird er aufs strengste verwirklicht. „Wir beobachten den Zögling genau."[1])

Drittens ist es die Eigenart des Aufbaues des Unterrichtsganges in der Pädagogischen Provinz: Auf einer gewissen Unterlage von allgemeiner Bildung, durch die alle natürlichen Kräfte, die im Schüler liegen, zu entwickeln sind, muß sich die Entfaltung besonderer individueller Anlagen aufbauen, die zu solcher Fertigkeit zu entfalten sind, daß sie in ihrer Eigenart der Allgemeinheit zugute kommen. Das aber bedingt Sonderung der Schüler und der Unterrichtszweige. „Wir sondern bei jedem Unterrichte, bei aller Überlieferung, sehr gern, was nur möglich zu sondern ist; dadurch allein kann der Begriff des Bedeutenden bei der Jugend entspringen."[2])

Diese Sonderung kommt der Berufsbildung zugute, die schon in der Ausbildungszeit des Menschen vorbildlich sein soll für das nach gleichem Gesichtspunkte zu gliedernde große Gemeinschaftsleben eines Volkes (Bezirke der Provinz und Betätigung der Schüler in ihnen.) „Lebenstätigkeit und Tüchtigkeit ist mit auslangendem Unterrichte weit verträglicher, als man denkt."[3]) Was das Leben rund um den Schüler bietet, soll ihm Betätigungsgebiet, sein Leben die Tat sein. Die Selbstbetätigung der Zöglinge auf beruflicher Grundlage ist der Pädagogischen Provinz ein kennzeichnendes wichtiges Mittel zur Erreichung des Erziehungszieles, das sich vor allem in der Heranbildung des „gestaltenden", nicht in erster Linie in der des „unterrichteten" Menschen verkörpern soll. Das dürften die Hauptgesichtspunkte sein, die sich aus der Dichtungsform der Provinz über den erziehenden Unterricht herausschälen lassen. Sie lassen klar die Grundanschauung der pädagogischen Altersweisheit Goethes erkennen: Entwicklung des Menschen, bedingt durch organische Gesetze und individuelle Anlage, aus der Gebundenheit des Naturwesens zur Freiheit des Geistes — ein Problem, an dem wir heute noch arbeiten, aus dem auch jetzt noch die ausgesprochene deutsche Erziehung uns hervorwachsen soll und muß. Das gilt nicht nur von der Gesamtauffassung des Unterrichts- und Erziehungszieles, sondern auch von der Ausgestaltung des Unterrichts im einzelnen. In letzterer Beziehung braucht man nur an das Ringen um den Begriff der Arbeits- und Anschauungspädagogik und den der Selbstbetätigung des Schülers erinnert zu werden.[4])

Die allgemeine und erste Unterlage für die Ausbildung der Knaben in der Pädagogischen Provinz ist die Beschäftigung mit der Landwirtschaft in ihren verschiedenen Zweigen. Die Schüler verrichten alle einschlägigen Arbeiten selbst, dienen auf der ersten Stufe als Feldbauer, ziehen Schafe, Schweine und Rinder auf, werden dann zur Stufe der Pferdehirten

[1]) Wdj. II, 2. [2]) Wdj. II, 2. [3]) Wdj. II, 9.

[4]) Vergl. Vorwort zu Kohlmeyer, Allg. Tierkunde nebst Anleitung zu den einfachsten praktischen Arbeiten der Schüler. 1. Aufl. Berlin. 1905.
Derselbe, Allgem. Pflanzenkunde.

versetzt. Beim Eintritt in die Provinz setzt es Wilhelm Meister in Verwunderung, daß er „weder Frauen, noch Männer, wohl aber durchaus Knaben und Jünglinge beschäftigt sah, auf eine glückliche Ernte sich vorzubereiten, ja auch schon auf ein fröhliches Erntefest freundliche Anstalten zu treffen.“ [1])

Felix berichtet nach Verlauf eines Jahres dem in die Provinz zurückkehrenden Vater, „daß er in der ersten Prüfungszeit viel ausgestanden, sein Pferd vermißt und auf Acker und Wiesen sich zu Fuß herumgetrieben; da er sich denn auch in dem stillen mühseligen Landleben, wie er voraus protestiert, nicht sonderlich erwiesen habe; das Erntefest habe ihn zwar ganz wohl, aber das Bestellen hinterdrein, Pflügen, Graben und Abwarten keineswegs gefallen; mit den notwendigen und nutzbaren Haustieren habe er sich zwar, doch immer lässig und unzufrieden, beschäftigt, bis er denn zur lebhaften Reiterei endlich befördert worden. Das Geschäft, die Stuten und Fohlen zu hüten, sei mitunter zwar langweilig genug, indessen wenn man ein munteres Tierchen vor sich sehe, das einen vielleicht in drei, vier Jahren lustig davontrüge, so sei es doch ein ganz anderes Wesen, als sich mit Kälbern und Ferkeln abzugeben, deren Lebenszweck dahinausgehe, wohl gefüttert und angefettet fortgeschafft zu werden.“ Felix hat sich aber dabei aufs beste körperlich und geistig entwickelt: „Mit dem Wachstum des Knaben, der sich wirklich zum Jüngling heranstreckte, seiner gesunden Haltung, einem gewissen freieiteren, um nicht zu sagen geistreichen Gespräche konnte der Vater wohl zufrieden sein.“ Ein Gleiches dürfen wir von den übrigen Schülern, die zum Teil als „bärtige Kentauren“ ihre Pferde meistern, annehmen.

Die erste Stufe des *eigentlichen Unterrichts* bildet der *Gesang*. „Dem Fremdling,“ heißt es, „mußte notwendig auffallen, daß, je weiter sie ins Land kamen, ein wohllautender Gesang ihnen immer mehr entgegentönte. Was die Knaben auch begannen, bei welcher Arbeit man sie auch fand, immer sangen sie, und zwar schienen es Lieder, jedem Geschäfte besonders angemessen und in gleichen Fällen überall dieselben. Traten mehrere zusammen, so begleiteten sie sich wechselsweise; gegen Abend fanden sich auch *Tanzende*, deren Schritte durch Chöre belebt und geregelt wurden.“ [2]) — Auch das *Spiel* wurde durch Gesang verschönt: „Schon von weitem hörten sie einen freudigen Gesang; es war ein Spiel, woran sich die Knaben in der Feierstunde diesmal ergötzten.“ [3]) „Bei uns ist der Gesang,“ so erklärt der Aufseher, „die erste Stufe der Ausbildung, alles andere schließt sich daran und wird dadurch vermittelt. Der einfachste Genuß sowie die einfachste Lehre werden bei uns durch Gesang belebt und eingeprägt, ja selbst, was wir überliefern von Glaubens- und Sittenbekenntnis, wird auf dem Wege des Gesanges mitgeteilt.“ [4]) Felix wird besonders willkommen geheißen, weil ihm eine glückliche Stimme eigen; „für das Übrige sorgt sich um desto leichter.“ [5]) „Melodischer Gesang durchgreift bei unsern Anstalten alles,“ und Felix ist deshalb nach Ablauf eines Jahres imstande, infolge der „Langweile des Hüterlebens manches Lied zierlich und gefühlvoll (in italienischer Sprache, die er sich besonders gewählt) vorzutragen [6]).

In der Künstlerregion gibt der Aufseher Wilhelm ein „sanftes gemütliches Lied“ zu hören, „eins, das ihr so recht ernst-lieblich vortragt; es bewegt sich über das Ganze der Kunst und ist mir selbst, wenn ich es höre, stets erbaulich.“ Es erschallt dann „nachfolgender Herz und Geist erhebender, würdiger Gesang“:

„Zu erfinden, zu beschließen,
Bleibe, Künstler, oft allein;
Deines Wirkens zu genießen,

[1]) Wdj. II, 1.
[2]) Wdj. II, 1.
[3]) Wdj. II, 1.
[4]) Wdj. II, 1.
[5]) Wdj. II, 1.
[6]) Wdj. II, 9.

Eile freudig zum Verein!
Hier im ganzen schau, erfahre
Deinen eignen Lebenslauf,
Und die Taten mancher Jahre
Gehn dir in dem Nachbar auf.

Der Gedanke, das Entwerfen,
Die Gestalten, ihr Bezug,
Eines wird das Andre schärfen,
Und am Ende sei's genug!
Wohl erfunden, klug ersonnen,
Schön gebildet, zart vollbracht —
So von jeher hat gewonnen
Künstler, kunstreich seine Macht.

Wie Natur im Vielgebilde
Einen Gott nur offenbart,
So im weiten Kunstgefilde
Webt ein Sinn der ew'gen Art;
Dieses ist der Sinn der Wahrheit,
Der sich nur mit Schönem schmückt
Und getrost der höchsten Klarheit
Hellsten Tags entgegenblickt.

Wie beherzt in Reim und Prosa
Redner, Dichter sich ergehn,
Soll des Lebens heitre Rose
Frisch auf Malertafel stehn,
Mit Geschwistern reich umgeben
Mit des Herbstes Frucht umlegt,
Daß sie von geheimem Leben
Offenbaren Sinn erregt.

Tausendfach und schön entfließe
Form aus Formen deiner Hand,
Und im Menschenbild genieße,
Daß der Gott sich hergewandt.
Welch ein Werkzeug ihr gebrauchet,
Stellet euch als Brüder dar;
Und gesangweis flammt und rauchet
Opfersäule vom Altar."[1])

Diese außerordentliche Geschicklichkeit der Schüler der Pädagogischen Provinz im Gesange setzt naturgemäß ganz außergewöhnliche Pflege des Gesanges im Unterrichte voraus und erfordert die zentrale Stelle, die die Provinzerziehung ihm gibt. „Bei uns ist der Gesang die erste Stufe der Ausbildung, alles andere schließt sich daran und wird dadurch vermittelt. Indem wir die Kinder üben, Töne, welche sie hervorbringen, mit Zeichen auf die Tafel schreiben zu lernen und nach Anlaß dieser Zeichen sodann in ihrer Kehle wiederzufinden, ferner den Text darunter zu fügen, so üben sie zugleich Hand, Ohr und Auge und gelangen schneller zum Rechen- und Schönschreiben, als man denkt; und da dies alles zuletzt nach reinen Maßen, nach genau bestimmten Zahlen ausgeübt und nachgebildet werden muß, so fassen sie den hohen Wert der Meß- und Rechenkunst viel geschwinder, als auf jede andere Weise. Deshalb haben wir denn unter allem

[1]) Wdj. II, 9.

Denkbaren die Musik zum Element unserer Erziehung gewählt; denn von ihr laufen gleichgebahnte Wege nach allen Seiten.“ [1])

An die Ausbildung im Gesange schließt sich die in der Instrumentalmusik an. „Diese wird bei uns nicht vernachlässigt,“ erklärt der Aufseher, „aber, in einen besonderen Bezirk, in das anmutigste Bergtal eingeschlossen, geübt; und da ist dann wieder dafür gesorgt, daß die verschiedenen Instrumente in auseinanderliegenden Ortschaften geübt werden. Besonders die Mißtöne der Anfänger sind in gewisse Einsiedeleien verwiesen, wo sie niemand zur Verzweiflung bringen; denn Ihr selbst werdet gestehen, daß in der wohleingerichteten bürgerlichen Gesellschaft kaum ein trauriger Leiden zu dulden sei, als das uns die Nachbarschaft eines angehenden Flöten- oder Violinspielers aufdringt.

Unsere Anfänger gehen aus eigener löblicher Gesinnung, niemand lästig sein zu wollen, freiwillig länger oder kürzer in die Wüste und beeifern sich abgesondert um das Verdienst, der bewohnten Welt näher treten zu dürfen, weshalb jedem von Zeit zu Zeit ein Versuch, hervorzutreten, erlaubt wird, der selten mißlingt, weil wir Scham und Scheu bei dieser wie bei unseren übrigen Einrichtungen gar wohl hegen und pflegen dürfen“ [2]).

Als Wilhelm Meister nach einem Jahre wieder in der Provinz weilt, führt man ihn in diesen Bezirk der Instrumentalmusik, dessen Lage und Ausstattung wir bereits kennen (s. S. 15). Auf dem Orchester befanden sich jüngere und ältere Schüler, „jeder hielt sein Instrument bereit, ohne zu spielen; es waren diejenigen, die noch nicht vermochten oder nicht wagten, mit ins Ganze zu greifen. Mit Anteil bemerkte man, wie sie gleichsam auf dem Sprunge standen, und hörte rühmen: ein solches Fest gehe selten vorüber, ohne daß ein oder das andere Talent sich plötzlich entwickele.

Da nun auch der Gesang zwischen den Instrumenten sich hervortat, konnte kein Zweifel sein, daß auch dieser begünstigt werde“ [3]).

Der Unterricht in den Fremdsprachen erfolgt im Anschluß an den unmittelbaren Verkehr untereinander. Das wird möglich, weil Schüler aus allen Weltgegenden in der Provinz vereinigt sind. Der Sprachunterricht schließt an die Hirtentätigkeit der Zöglinge an. Auf Wilhelms Frage, was man tue, um zu verhindern, daß bei dieser wilden, gewissermaßen rohen Beschäftigung, Tiere nährend und aufziehend, die Jünglinge nicht selbst zum Tiere verwildern, wird ihm die Antwort zuteil, „daß gerade mit dieser gewaltsam und rauh scheinenden Bestimmung die zarteste von der Welt verknüpft sei, Sprachübung und Sprachbildung“ [4]). „Zu jenen Sprachübungen wurden wir dadurch bestimmt, daß aus allen Weltgegenden Jünglinge sich hier befinden. Um nun zu verhüten, daß sich nicht, wie in der Fremde zu geschehen pflegt, die Landsleute vereinigen, und, von den übrigen Nationen abgesondert, Parteien bilden, so suchen wir durch freie Sprachmitteilung sie einander zu nähern. . . . Damit jedoch keine babylonische Verwirrung entsteht, so wird das Jahr über monatweise nur eine Sprache im allgemeinen gesprochen, nach dem Grundsatze, daß man nichts lerne außerhalb des Elements, welches bezwungen werden soll.

„Wir sehen unsere Schüler“, sagte der Aufseher, „sämtlich als Schwimmer an, welche mit Verwunderung im Elemente, das sie zu verschlingen droht, sich leichter fühlen, von ihm gehoben und getragen sind; und so ist es mit allem, dessen sich der Mensch unterfängt.

Zeigt jedoch einer der Unsrigen zu dieser oder jener Sprache besondere Neigung, so ist auch in diesem tumultvoll scheinendem Leben, das zugleich sehr viele ruhige, müßig-einsame, ja langweilige Stunden bietet, für treuen und

---

[1]) Wdj. II, 1.
[2]) Wdj. II, 1.
[3]) Wdj. II, 9.
[4]) Wdj. II, 9.

gründlichen Unterricht gesorgt. Ihr würdet unsere reitenden Grammatiker, unter welchen sogar einige Pedanten sind, aus diesen bärtigen und untätigen Kentauren wohl schwerlich herausfinden. Euer Felix hat sich zum Italienischen bestimmt“ [1]).

Das Marktfest gibt Gelegenheit, die Sprachkenntnisse der Schüler auch nach außen hin in die Erscheinung treten zu lassen. „Aus allen Ländern treffen hier Kauflustige zusammen, um Geschöpfe edler Abkunft, sorgfältiger Zucht sich zuzueignen. Alle Sprachen der Welt glaubt man zu hören. Dazwischen tönt auch der lebhafte Schall wirksamster Blasinstrumente, und alles deutet auf Bewegung, Kraft und Leben“ [2]).

Hiernach scheinen für die Pädagogische Provinz nur die lebenden Sprachen als Unterrichtsgegenstand in Frage zu kommen; die klassischen Sprachen und die Muttersprache werden nicht erwähnt.

Letzteres gilt auch für die Naturwissenschaften, die Erdkunde und das Turnen, wenn man in bezug auf letzteres von Spiel und Reigentanz absieht.

Auch der Geschichte ist nur ganz kurz Erwähnung getan. „Ihr werdet bemerken,“ sagt der „Alte“ bei der Erklärung der Heiligtümer, „daß in den Sockeln und Friesen nicht sowohl synchronistische als symphronistische Handlungen und Begebenheiten aufgeführt sind, indem unter allen Völkern gleichbedeutende und Gleiches deutende Nachrichten vorkommen. So erblickt Ihr, wenn in dem Hauptfelde Abraham von seinen Göttern in der Gestalt schöner Jünglinge besucht wird, den Apoll unter den Hirten Admets oben in dem Friese; woraus wir lernen können, daß, wenn die Götter den Menschen erscheinen, sie gewöhnlich unerkannt unter ihnen wandeln“ [3]). Von Wilhelm Meister heißt es: „er vergegenwärtigte sich bei seiner Wanderung durch diese Halle die Weltgeschichte“ [4]). Da dies die einzigen Stellen in der ganzen „Pädagogischen Provinz“ sind, die auf die Geschichte hinweisen und da sie in dem Abschnitte vorkommt, in dem von sittlich-religiöser Bildung durch Erziehung zur Ehrfurcht die Rede ist, so scheint die Geschichte als besonderes Unterrichtsfach nicht anzusehen, sondern der Ehrfurchtserziehung zugewiesen zu sein. Wie und ob der Zweck der Geschichte, Charakterbildung anzubahnen und einzuführen in das Verständnis der Kulturverhältnisse der Völker der Vergangenheit und Gegenwart, wie auch die Versenkung in die eigene Volksgeschichte zu vermitteln, in der Provinz verwirklicht wurde, darüber enthalten die Ausführungen nichts. Diese Stellungnahme Goethes zur Geschichte berührt ebenso eigenartig wie das oben erwähnte völlige Übergehen der klassischen Sprachen, der Muttersprache und der Naturwissenschaften, denen Goethe bekanntlich so nahe stand. Auch bezüglich der Geschichte wissen wir von anderer Stelle, daß er, „das Beste an ihr, die Begeisterung, die sie weckt,“ so hoch einschätzt. Da nicht eine Zeile in der „Provinz“ ist, die, wie ihr Verfasser sagt, nicht sorglich überlegt und durchdacht sei, so muß doch wohl auch hier eine Absicht vorliegen, über die wir allerdings nur Vermutungen anstellen können: will Goethe den Begriff der „Lebensschule“, die die Pädagogische Provinz darstellen soll, so weit treiben, daß nichts in ihr als Mittel zum Zweck, alles nur als Selbstzweck gelehrt werden soll? Sollen die Zöglinge nur „leben“ lernen, nicht über das Leben reden, nur lernen, die Gesinnung in die Tat, nicht in Worte zu legen? Sollen sie nur die verschiedenen Berufe kennen lernen, um den auszuwählen, in dem sie ein „ganzer Mensch“ werden und ihre eigene Befriedigung mit dem Nutzen für das Ganze, die Allgemeinheit

[1]) Wdj. II, 9.
[2]) Wdj. II, 9.
[3]) Wdj. II, 2.
[4]) Wdj. II, 2.

verbinden können? Eine Antwort auf all diese Fragen gibt uns die „Pädagogische Provinz“ nicht.

Der Kunst wird in der Provinz ein ganz besonders breiter Raum gewährt. Der Instrumentalmusik, von der schon vorher im Anschluß an den Gesang die Rede gewesen ist, schließt sich die lyrische Dichtkunst an. Über die Verbindung beider heißt es: „Hier kommt alles darauf an, daß beide Künste, jede für sich und aus sich selbst, dann aber gegen- und miteinander, entwickelt werden. Die Schüler lernen eine wie die andere in ihrer Bedingtheit kennen; sodann wird gelehrt, wie sie sich wechselsweise bedingen und sodann wieder wechselseitig befreien.

Der poetischen Rhythmik stellt der Tonkünstler Takteinstellung und Taktbewegung entgegen. Hier zeigt sich aber bald die Herrschaft der Musik über die Poesie; denn wenn diese, wie billig und notwendig, ihre Quantitäten immer so rein als möglich im Sinn hat, so sind für den Musiker wenig Silben entschieden lang oder kurz; nach Belieben zerstört dieser das gewissenhafteste Verfahren des Rhythmikers, ja verwandelt sogar Prosa in Gesang, wo dann die wunderbarsten Möglichkeiten hervortreten, und der Poet würde sich gar bald vernichtet fühlen, wüßte er nicht von seiner Seite durch lyrische Zartheit und Kühnheit dem Musiker Ehrfurcht einzuflößen und neue Gefühle, bald in sanftester Folge, bald durch die raschesten Übergänge hervorzurufen.

Die Sänger, die man hier findet, sind meist selbst Poeten. Auch der Tanz wird in seinen Grundzügen gelehrt, damit sich alle diese Fertigkeiten über sämtliche Regionen regelmäßig verbreiten können“[1]).

Die Stadt der bildenden Künste und der ihr verwandten Handwerke ist schon oben gekennzeichnet (. S. 15). „Eine ganz eigene Stille herrscht über diesen Räumen[2]).

Der bildende Künstler denkt sich zwar immer in bezug auf alles, was unter den Menschen lebt und webt, aber sein Geschäft ist einsam, und durch den sonderbarsten Widerspruch verlangt vielleicht kein anderes so entschieden lebendige Umgebung. Hier nun bildet jeder im Stillen, was bald für immer die Augen der Menschen beschäftigen soll; eine Feiertagsruhe waltet über dem ganzen Orte, und hätte man nicht hie und da das Picken der Steinhauer oder abgemessene Schläge der Zimmerleute vernommen, die soeben emsig beschäftigt waren, ein herrliches Gebäude zu vollenden, so wäre die Luft von keinem Tone bewegt gewesen.

Unserm Wanderer fiel der Ernst auf, die wunderbare Strenge, mit welcher sowohl der Anfänger als Fortschreitende behandelt wurden, es schien, als wenn keiner aus eigener Macht und Gewalt etwas leiste, sondern als wenn ein geheimer Geist sie alle durch und durch belebte, nach einem einzigen großen Ziele hinleitend. Nirgends erblickte man Entwurf und Skizze, jeder Strich war mit Bedacht gezogen, und als sich der Wanderer eine Erklärung des ganzen Verfahrens erbat, äußerte man: die Einbildungskraft sei ohnehin ein vages, unstätes Vermögen, während das ganze Verdienst des bildenden Künstlers darin bestehe, daß er sich immer mehr bestimmen, festhalten, ja endlich bis zur Gegenwart erhöhen lerne.

Man erinnerte an die Notwendigkeit sicherer Grundsätze in anderen Künsten. Würde der Musiker einem Schüler vergönnen, wild auf den Saiten herumzugreifen oder sich gar Intervalle nach eigener Lust und Belieben zu erfinden? Hier wird auffallend, daß nichts der Willkür des Lernenden zu überlassen sei; das Element, worin er wirken soll, ist entschieden gegeben, das Werkzeug, das er zu handhaben hat, ist ihm eingehändigt, sogar die Art und Weise, wie er sich dessen bedienen soll, ich meine den Fingerwechsel, findet er vor-

[1]) Wdj. II, 9. [2]) Wdj. II, 9.

geschrieben, damit ein Glied dem andern aus dem Wege gehe und seinem Nachfolger den rechten Weg bereite; durch welches gesetzliche Zusammenwirken denn zuletzt das Unmögliche möglich wird.

„Was uns aber zu strengen Forderungen, zu entschiedenen Gesetzen am meisten berechtigt, ist, daß gerade das Genie, das angeborene Talent sie am ersten begreift, ihnen den willigsten Gehorsam leistet. Nur das Halbvermögen wünschte gern seine beschränkte Besonderheit an die Stelle des unbedingten Ganzen zu setzen und seine falschen Griffe unter Vorwand einer unbezwinglichen Originalität und Selbständigkeit zu beschönigen. Das lassen wir aber nicht gelten, sondern hüten unsere Schüler vor allen Mißtritten, wodurch ein großer Teil des Lebens verwirrt und zerpflückt wird.

Mit dem Genie haben wir es am liebsten zu tun: denn dieses wird eben von dem guten Geiste beseelt, bald zu erkennen, was ihm nutz ist. Es begreift, daß Kunst eben darum Kunst heiße, weil sie nicht Natur ist. Es bequemt sich zum Respekt, sogar vor dem, was man konventionell nennen könnte; denn was ist dieses anders, als daß die vorzüglichsten Menschen übereinkommen, das Notwendige, das Unerläßliche für das Beste zu halten; und gereicht es nicht überall zum Glück?

Zur großen Erleichterung der Lehrer sind auch hier, wie überall bei uns, die drei Ehrfurchten und ihre Zeichen, mit einiger Abänderung, der Natur des obwaltenden Geschäfts gemäß, eingeführt und eingeprägt“[1]).

In den festlichen, die anderen Regionen so belebenden, tumultuarisch erregten Tagen herrscht im Bezirke der bildenden Künstler größte Stille, und das Arbeiten war nicht ausgesetzt. „Ein bildender Künstler“, heißt es zur Erklärung dieser auffälligen Erscheinung, „bedarf keines Festes, ihm ist das ganze Jahr ein Fest. Wenn er etwas Treffliches geleistet hat, es steht, nach wie vor, seinem Aug' entgegen, dem Auge der ganzen Welt. Da bedarf es keiner Wiederholung, keiner neuen Anstrengung, keines frischen Gelingens, woran sich der Musikus immerfort abplagt, dem daher das splendideste Fest innerhalb des vollzähligsten Kreises zu gönnen ist“[2]).

Auch eine Ausstellung, die die dreijährigen Fortschritte der bravesten Schüler mit Vergnügen zu beurteilen ermöglichte, wie Wilhelm Meister meint, paßt nicht in den Rahmen der Provinz: „An andern Orten mag eine Ausstellung sich nötig machen, bei uns ist sie es nicht. Unser ganzes Wesen und Sein ist Ausstellung. Sehen Sie hier die Gebäude aller Art, alle von Zöglingen aufgeführt; freilich nach hundertmal besprochenen und durchdachten Rissen; denn der Bauende soll nicht herumtasten und versuchen; was stehen bleiben soll, muß recht stehen und, wo nicht für die Ewigkeit, doch für geraume Zeit genügen. Mag man doch immer Fehler begehen, bauen soll man sie nicht.

Mit Bildhauern verfahren wir schon lässiger, am läßlichsten mit den Malern; sie dürfen dies und jenes versuchen, beide in ihrer Art. Ihnen steht frei, an den inneren, an den äußeren Räumen der Gebäude, auf Plätzen sich eine Stelle zu wählen, die sie verzieren wollen. Sie machen ihren Gedanken kund, und wenn er einigermaßen zu billigen ist, so wird die Aufführung zugestanden; und zwar auf zweierlei Weise, entweder mit Vergünstigung, früher oder später die Arbeit wegnehmen zu dürfen, wenn sie dem Künstler selbst mißfiele, oder mit Bedingung, das einmal Aufgestellte unabänderlich am Orte zu lassen. Die meisten erwählen das erste und behalten sich jene Erlaubnis vor, wobei sie immer am besten beraten sind. Der zweite Fall tritt selten ein, und man bemerkt, daß alsdann die Künstler sich weniger vertrauen, mit Gesellen und Kennern lange Konferenzen halten und dadurch wirklich schätzenswerte, dauerwürdige Arbeiten hervorzubringen wissen“[3]).

---

[1]) Wdj. II, 9. [2]) Wdj. II, 9. [3]) Wdj. II, 9.

Dem Bezirke der bildenden Künstler ist die epische Dichtkunst eingegliedert. Hier wird auffälligerweise dem Schüler nicht gestattet, „schon ausgearbeitete Gedichte älterer und neuerer Dichter zu lesen oder vorzutragen; ihnen wird nur eine Reihe von Mythen, Überlieferungen und Legenden lakonisch mitgeteilt. Nun erkennt man gar bald an malerischer oder poetischer Ausführung das eigene Produktive des einer oder der anderen Kunst gewidmeten Talents. Dichter und Bildner, beide beschäftigten sich an einer Quelle, und jeder sucht das Wasser nach seiner Seite, zu seinem Vorteil hinzulenken, um nach Erfordernis eigene Zwecke zu erreichen; welches ihm viel besser gelingt, als wenn er das schon Verarbeitete nochmals umarbeiten wollte. Der Reisende hatte selbst Gelegenheit zu sehen, wie das vorging. Mehrere Maler waren in einem Zimmer beschäftigt; ein munterer junger Freund erzählte sehr ausführlich eine ganz einfache Geschichte, so daß er fast ebenso viele Worte als jene Pinselstriche anwendete, seinen Vortrag ebenfalls aufs rundeste zu vollenden.

Man versicherte, daß beim Zusammenarbeiten die Freunde sich gar anmutig unterhielten, und daß sich auf diesem Wege öfters Improvisatoren entwickelten, welche großen Enthusiasmus für die zwiefache Darstellung zu erregen wüßten“[1]).

Die eingehendere Begründung, warum die Pädagogische Provinz keine Ausstellung, keine Wettbewerbsaufgaben und keine Preise in ihren Erziehungsplan aufzunehmen nötig habe, bietet das folgende überaus reizvolle Bild des Zusammenwirkens der bildenden Künstler und Dichter, ein Bild, das Wilhelm Meister zu höchstem Entzücken bringt: „Sie traten in einen, von oben glücklich erleuchteten Saal; ein weiter Kreis beschäftigter Künstler zeigte sich zuerst, aus dessen Mitte sich eine kolossale Gruppe günstig aufgestellt erhob. Männliche und weibliche Kraftgestalten, in gewaltsamen Stellungen, erinnerten an jenes herrliche Gefecht zwischen Heldenjünglingen und Amazonen, wo Haß und Feindseligkeit sich zuletzt in wechselseitig-traulichen Beistand auflöst. Dieses merkwürdig verschlungene Kunstwerk war von jedem Punkte ringsum gleich günstig anzusehen. In einem weiten Umfange saßen und standen bildende Künstler, jeder nach seiner Weise beschäftigt; der Maler an seiner Staffelei, der Zeichner am Reißbrett; einige modellierten rund, einige flach erhaben; ja sogar Baumeister entwarfen den Untersatz, worauf künftig ein solches Kunstwerk gestellt werden sollte. Jeder Teilnehmende verfuhr nach seiner Weise bei der Nachbildung; Maler und Zeichner entwickelten die Gruppe zur Fläche, sorgfältig jedoch, sie nicht zu zerstören, sondern sie so viel wie möglich beizubehalten. Ebenso wurden die flacherhobenen Arbeiten behandelt. Nur ein einziger hatte die ganze Gruppe in kleinem Maßstabe wiederholt, und er schien das Modell wirklich in gewissen Bewegungen und Gliederbezug übertroffen zu haben.

Nun offenbarte sich, dort sei der Meister des Modells, der dasselbe vor der Ausführung in Marmor hier einer nicht beurteilenden, sondern praktischen Prüfung unterwarf und so alles, was jeder seiner Mitarbeiter nach eigener Weise und Denkart daran gesehen, beibehalten oder verändert, genau beobachtend, bei nochmaligem Durchdenken zu eignem Vorteile anzuwenden wußte; dergestalt, daß zuletzt, wenn das hohe Werk in Marmor gearbeitet dastehen wird, obgleich nur von einem unternommen, angelegt und ausgeführt, es doch allen anzugehören scheinen möge.

Die größte Stille beherrschte auch diesen Raum, aber der Vorsteher erhob seine Stimme und rief: „Wer wäre denn hier, der uns in Gegenwart dieses stationären Werkes mit trefflichen Worten die Einbildungskraft dergestalt erregte, daß alles, was wir hier fixiert sehen, wieder flüssig würde, ohne

[1]) Wdj. II, 9.

seinen Charakter zu verlieren, damit wir uns überzeugen können, das, was der Künstler hier festgehalten, sei auch das Würdigste?"

Namentlich aufgefordert von allen, verließ ein schöner Jüngling seine Arbeit und begann, heraustretend, einen ruhigen Vortrag, worin er das gegenwärtige Kunstwerk nur zu beschreiben schien; bald aber warf er sich in die eigentliche Region der Dichtkunst, tauchte sich in die Mitte der Handlung und beherrschte dies Element zur Bewunderung; nach und nach steigerte sich seine Darstellung durch herrliche Deklamation auf einen solchen Grad, daß wirklich die starre Gruppe sich um ihre Achse zu bewegen und die Zahl der Figuren daran verdoppelt und verdreifacht schien"[1]).

Wilhelm Meister rief im höchsten Entzücken über das Gesehene und Gehörte begeistert aus: „Wer will sich hier noch enthalten, zum eigentlichen Gesang und zum rhythmischen Lied überzugehen!"[2]) Der Aufseher wehrte ab mit der Begründung: „Wenn unser trefflicher Bildhauer aufrichtig sein will, so wird er bekennen, daß ihm unser Dichter eben darum beschwerlich gefallen, weil beide Künstler am weitesten auseinander stehen; dagegen wollt ich wetten, ein und der andere Maler hat sich gewisse lebendige Züge daraus angeeignet"[3]). Er gestattet dann aber den Herz und Geist erhebenden, würdigen Gesang, den wir schon kennen (S. S. 15): „Zu erfinden, zu beschließen . . .".

Das Merkwürdigste in dem Gesamtbilde der Kunststadt in der Pädagogischen Provinz aber ist der völlige Ausschluß der dramatischen Kunst, auffallend bei Goethes Stellung zu ihr und durch seine Bemerkung, „daß er (als Verfasser) nur mit einigem Unwillen diese wunderliche Stelle durchgelassen habe"[4]). Begreiflich aber ist andrerseits diese Stellungnahme Goethes zur dramatischen Kunst hier in diesem Zusammenhange mit Rücksicht auf die Figur Wilhelm Meisters, der seinem Ideal aus der Zeit seines Individualismus endgültig den Abschied geben soll. Die Einkleidung dafür ist folgende. Wilhelm stellt die Frage: „Ich sehe, hier ist gar klüglich für alles gesorgt, was im Leben wünschenswert sein mag; entdeckt mir aber auch: welche Region kann eine gleiche Sorgfalt für dramatische Poesie aufweisen, und wo könnte ich mich darüber belehren? Ich sah mich unter allen euern Gebäuden um und finde keines, das zu einem solchen Zwecke bestimmt sein könnte"[5]).

Die Antwort lautet: „Verhehlen dürfen wir nicht auf diese Anfrage, daß in unsrer ganzen Provinz dergleichen nicht anzutreffen sei; denn das Drama setzt eine mäßige Menge, vielleicht gar einen Pöbel voraus, dergleichen sich bei uns nicht findet; denn solches Gelichter wird, wenn es nicht selbst sich unwillig entfernt, über die Grenze gebracht. Seid jedoch gewiß, daß bei unserer allgemein wirkenden Anstalt auch ein so wichtiger Punkt wohl überlegt worden; keine Region aber wollte sich finden, überall trat ein bedeutendes Bedenken ein. Wer unter unseren Zöglingen sollte sich leicht entschließen, mit erlogener Heiterkeit oder geheucheltem Schmerz ein unwahres, dem Augenblick nicht angehöriges Gefühl in der Masse zu erregen, um dadurch ein immer maßloses Gefallen abwechselnd hervorzubringen? Solche Gaukeleien fanden wir durchaus gefährlich und konnten sie mit unserm ernsten Zweck nicht vereinen"[6]). Auf Wilhelms Einwurf, daß die dramatische, als weit um sich greifende Kunst doch die übrigen Künste sämtlich befördere, bringt der Aufseher den ganz gegenteiligen Standpunkt der „Provinz" zum Ausdruck: „Sie bedient sich wohl der übrigen, aber verdirbt sie. . . . Gewissenlos wird der Schauspieler, was ihm Kunst und Leben darbietet, zu seinen flüchtigen Zwecken verbrauchen und mit nicht geringem Gewinn; der Maler hingegen, der auch

[1]) Wdj. II, 9.
[2]) Wdj. II, 9.
[3]) Wdj. II, 9.
[4]) Wdj. II, 9.
[5]) Wdj. II, 9.
[6]) Wdj. II, 9.

vom Theater seinen Vorteil ziehen möchte, wird sich immer im Nachteil finden, und der Musikus im gleichen Falle sein. Die sämtlichen Künste kommen mir vor wie Geschwister, davon die meisten zu guter Wirtschaft geneigt wären, eins aber, leicht gesinnt, Hab und Gut der ganzen Familie sich zuzueignen und zu verzehren Lust hätte. Das Theater ist in diesem Falle; es hat einen zweideutigen Ursprung, den es nie ganz, weder als Kunst noch Handwerk, noch als Liebhaberei verleugnen kann“ [1]).

Diese, ausgesprochen auf Wilhelm Meister abzielende Stellungnahme der Pädagogischen Provinz verfehlt nicht ihre Wirkung: „Wilhelm sah mit einem tiefer Seufzer vor sich nieder, denn alles auf einmal vergegenwärtigte sich ihm, was er auf und an den Brettern genossen und gelitten hatte; er segnete die frommen Männer, welche ihren Zöglingen solche Pein zu ersparen gewußt und aus Überzeugung und Grundsatz jene Gefahren aus ihrem Kreise gebannt“ [2]).

Trotz dieses abweisenden Standpunktes gegenüber der dramatischen Kunst wird aber die Provinz auch den Schülern gerecht, die ein wirklich ausgesprochen dramatisches Talent und einen unwiderstehlichen Hang zu seiner Betätigung haben. „Da es unser höchster und heiligster Grundsatz ist, keine Anlage, kein Talent zu mißleiten, so dürfen wir uns nicht verbergen, daß unter so großer Anzahl sich eine mimische Naturgabe auch wohl entschieden hervortue; diese zeigt sich aber in unwiderstehlicher Lust des Nachäffens fremder Charaktere, Gestalten, Bewegung, Sprache. Dies fördern wir zwar nicht, beobachten aber den Zögling genau und bleibt er seiner Natur durchaus getreu, so haben wir uns mit großen Theatern aller Nationen in Verbindung gesetzt und senden einen bewährt Fähigen sogleich dahin, damit er, wie die Ente auf dem Teiche, so auf den Brettern seinem künftigen Lebensgewackel und -geschnatter eiligst entgegengeleitet werde“ [3]).

Die Bedeutung des Kunstunterrichts für die Erziehung zur Ehrfurcht ist hier einstweilen außer acht gelassen, obwohl wie aus verschiedenen Stellen deutlich erkennbar ist, gerade für die Erziehung der Künstler die Synthese zwischen Individualität und Gesetz von hervorragender Bedeutung ist. Da die „Provinz“ aber die Ehrfurchtserziehung im wesentlichen an den Religionsunterricht knüpft, so sei die Bedeutung der übrigen Unterrichtsfächer, also auch des Kunstunterrichts, für die Erziehung zur Ehrfurcht dem folgenden Abschnitte mit zugewiesen.

Die überdies reizvolle Schilderung des Bergfestes bildet den Abschluß der „Pädagogischen Provinz“. In tiefer Nacht schimmerten kleine Flammen über vielen Schluchten und Tälern schwankend hervor und wälzten sich über die Gebirgshöhe hin, viel freundlicher, als wenn ein Vulkan sich auftut und sein sprühendes Getös ganze Gegenden mit Untergang bedroht. Die Flammen glühen nach und nach mächtiger, breiter und gedrängter, funkelnd wie ein Strom von Sternen, sanft und lieblich, aber doch kühn sich über die ganze Gegend verbreitend. Die Feuerbäche ergossen sich dann zu einem Flammensee um einen wohlerleuchteten Inselraum. „Der Wanderer stand nunmehr in dem blendenden Kreise, wo schimmernde Lichter zu tausenden gegen die zur schwarzen Hinterwand gereihten Träger einen ahnungsvollen Kontrast bildeten. Sofort erklang nun die heiterste Musik zu tüchtigen Gesängen. Hohe Felsmassen zogen maschinenhaft heran und schlossen bald ein glänzendes Inneres dem Auge des erfreuten Zuschauers auf. Mimische Darstellungen, und was nur in einem solchen Moment die Menge erheitern kann, vereinigten sich, um eine frohe Aufmerksamkeit zu spannen und zu befriedigen“ [4]).

---

[1]) Wdj. II, 9.
[2]) Wdj. II, 2.
[3]) Wdj. II, 10.
[4]) Wdj. II, 9.

Aus diesem strahlenden Bilde läßt Goethe dann nochmals klar und deutlich den sozialen Erziehungszweck, den die „Pädagogische Provinz" verfolgt, hervortreten: „Denken und Tun, Tun und Denken — das ist die Summe aller Weisheit. . . Was mir gelingt, gelingt mir für andere . . . Ein bedeutendes Ereignis gab unserm Freunde Gelegenheit, sein erworbenes Talent geschickt und glücklich anzuwenden und sich der menschlichen Gesellschaft als wahrhaft nützlich zu erweisen"[1]).

Der „Pädagogischen Provinz" Kern und Stern ist die Erziehung zur Ehrfurcht. Ihr dienen die äußeren Maßnahmen der Zucht und die von ihr ausgehende Beeinflussung des Charakters sowohl, wie auch der gesamte Unterricht, insbesondere die religiöse Unterweisung; an sie anknüpfend, behandelt die „Provinz" die Erziehung zur Ehrfurcht insonderheit, ohne die Beziehung zu ihr in anderen Unterrichtsgegenständen unerwähnt zu lassen, wie uns letzteres besonders deutlich in der Künstlererziehung entgegegetreten ist.

Was ist's nun um die Ehrfurcht im Sinne der „Pädagogischen Provinz"? An feierlich stimmendem Orte und in feierlicher Weise tritt der Begriff der Ehrfurcht uns zum ersten Male entgegen. Wilhelm Meister weilt im Tale der Heiligtümer. Ein „ernster, ansehnlicher Mann"[2]) empfängt ihn; die „Dreie" finden sich nach und nach zu seinem Empfange ein. Wilhelm aufgefordert, sich zu äußern, welche Aufschlüsse über die Erziehung in der Provinz er zunächst wünsche, fragt zuerst nach der Bedeutung der eigentümlichen Art des Grußes der Zöglinge. Es wird ihm folgende Antwort zuteil: „Wohlgeborene, gesunde Kinder bringen viel mit; die Natur hat jedem alles gegeben, was er für Zeit und Dauer nötig hätte; dieses zu entwickeln, ist unsere Pflicht; öfters entwickelt sich's besser von selbst. Aber eins bringt niemand mit auf die Welt, und doch ist es das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch sei. Könnt Ihr es erraten, so sprecht es aus"[3]). Als Wilhelm schweigend den Kopf schüttelt, riefen die Dreie nach anständigem Zaudern: „Ehrfurcht! — Ehrfurcht! Allen fehlt sie, vielleicht Euch selbst"[4]). Im Laufe des Gespräches über die verschiedenen Arten der Ehrfurcht und die sie ausdrückenden Formen des Grußes der Zöglinge stellt Wilhelm dann die Furcht roher Völker vor mächtigen Naturerscheinungen und unerklärlichen Ereignissen als den Keim hin, aus dem sich höhere Gefühle, eine reinere Gesinnung stufenweis entwickelt haben sollen. Die Dreie weisen diesen Gedanken ab und stellen vielmehr die Ehrfurcht als die eigentliche, rechte Quelle dieser Gefühle hin, die Ehrfurcht ist hiernach als ein Grundgefühl anzusprechen, aus dem sich alle anderen höheren Gefühle entwickeln sollen, seien es religiöse, sittliche, ästhetische oder intellektuelle; das Gefühl der Ehrfurcht muß aber auch, das fordert der ganze Sinn der Darstellung unserm Denken in gefühlsbetonten Vorstellungen und unserm ganzen Tun zu Grunde liegen; es bildet somit gleichsam eine Brücke zwischen Intellekt und Wollen und ist also die Grundlage des sittlich-religiösen Charakters. „Ungern entschließt sich der Mensch zur Ehrfurcht, oder vielmehr er entschließt sich nie dazu; es ist ein höherer Sinn, der der menschlichen Natur gegeben werden muß, und der sich nur bei besonders Begünstigten aus sich selbst entwickelt, die man auch deswegen von jeher für Heilige, für Götter gehalten hat"[5]). Die Ehrfurcht ist im Sinne der „Pädagogischen Provinz" die Quelle insonderheit unserer Religiosität, und daher erklärt es sich, daß die „Provinz" die Ehrfurcht in den Mittelpunkt des Religionsunterrichts stellt. Ehrfurcht nach den verschiedensten Seiten hin zu erwecken, in der Überzeugung, daß „der wahre,

[1]) Wdj. II, 10.
[2]) Wdj. II, 1.
[3]) Wdj. II, 1.
[4]) Wdj. II, 1.
[5]) Wdj. II, 1.

ungeheuchelte Kern des Gefühls das sicherste Mittel ist, nachhaltig auf den Schüler einzuwirken, ist Aufgabe der Gesamterziehung; denn nur durch Ehrfurcht wird, wie sich noch zeigen wird, der menschlich-natürliche Gegensatz von Individualität und Gesetz gelöst; nur durch sie kommt der Mensch zu sittlicher Freiheit. Diese außerordentliche Betonung der Ehrfurcht hat Goethe, wie schon hervorgehoben, in bewußter Absichtlichkeit gewissen Erscheinungen *seiner* Zeit, besonders auch auf erziehlichem Gebiete, gegenübergestellt und damit zugleich ein Problem aufgestellt, das, wie er selbst in seiner ganzen Persönlichkeit, weit über seine Zeit hinausragt, ein Problem, an dessen Lösung wir noch heute praktisch arbeiten.

Die Frontstellung Goethes gegen die Mißachtung der Gefühlsbildung in der allmählich versandenden Aufklärung, gegen die Entartung der Pestalozzischen Schule mit ihrer ganz einseitigen Verstandesschulung an wertlosen Objekten, wie auch gegen den frömmelnden, in Gefühlen schwelgenden Pietismus von damals läßt es uns klar werden, warum der Begriff der Ehrfurcht hier mit so besonderer Feierlichkeit eingeführt wird.

Goethe will gewiß eine gesunde Verstandesbildung, die mit Wirklichkeitssinn aus Natur und Geisteswelt all das erfaßt, was mit dem Verstande zu erfassen ist; aber er will keineswegs das aus dem Erziehungsplan ausgeschaltet wissen, was nun einmal mit dem Verstande nicht zu erfassen, aber doch da ist. Und weil denn dieses außerhalb des Verstandesgebietes Liegende nur dem Gefühl zugänglich ist, so ist die Ausbildung dieses Gefühls als einer berechtigten und notwendigen Grundlage des sittlich-religiösen Charakters von ganz außerordentlicher Bedeutung in der Erziehung. Das ist's, was besonders die religiöse und die Kunsterziehung in der Provinz in ausgesprochen vielseitiger Weise immer und immer wieder zum Ausdruck bringt; daher erklärt sich auch die nunmehr folgende eingehende Auseinandersetzung über das Wesen der Ehrfurcht im Rahmen der religiösen Unterweisung in der „Pädagogischen Provinz". Am Orte dieser Unterweisung, im Heiligtume, aber nicht im Rahmen der Auseinandersetzung über die religiöse Erziehung, sondern eigenartiger Weise im Anschluß an die drei Grußformen erfolgt die Auskunft über die verschiedenen *Arten* der Ehrfurcht: „Dreierlei Gebärde habt Ihr gesehen, und wir überliefern eine dreifache Ehrfurcht, die, wenn sie zusammenfließt und ein Ganzes bildet, erst ihre höchste Kraft und Wirkung erreicht. Das Erste ist: Ehrfurcht vor dem, was über uns ist. Jene Gebärde, die Arme kreuzweis über die Brust, einen freudigen Blick gen Himmel, das ist, was wir unmündigen Kindern auflegen und zugleich das Zeugnis von ihnen verlangen, daß ein Gott da droben sei, der sich in Eltern, Lehrern, Vorgesetzten abbildet und offenbart. Das Zweite: Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist. Die auf dem Rücken gefalteten, gleichsam gebundenen Hände, der gesenkte, lächelnde Blick sagen, daß man die Erde wohl und heiter zu betrachten habe; sie gibt Gelegenheit zur Nahrung; sie gewährt unsägliche Freuden; aber unverhältnismäßige Leiden bringt sie. Wenn einer sich körperlich beschädigte, verschuldend oder unschuldig, wenn ihn andere vorsätzlich oder zufällig verletzten, wenn das irdische Willenlose ihm ein Leid zufügte, das bedenk' er wohl; denn solche Gefahr begleitet ihn sein Leben lang. Aber aus dieser Stellung befreien wir unsere Zöglinge baldmöglichst, sogleich wenn wir überzeugt sind, daß die Lehre dieses Grads genugsam auf ihn gewirkt habe; dann aber heißen wir ihn, sich ermannen, gegen Kameraden gewendet, nach ihnen sich richten. Nun steht er strack und kühn, nicht etwa selbstisch vereinzelt; nur in Verbindung mit seinesgleichen macht er Fronte gegen die Welt"[1]). Der letztere Gruß, der hier zu keiner Form der Ehrfurcht in Beziehung gesetzt wird, soll wohl die Ehrfurcht vor

[1]) Wbj. II, 1.

dem, was in uns ist, andeuten. Die drei Ehrfurchten zusammen bilden die oberste Ehrfurcht, „die Ehrfurcht vor sich selbst, und jene entwickeln sich abermals aus dieser, so daß der Mensch zum Höchsten gelangt, was er zu erreichen fähig ist, daß er sich selbst für das Beste hält, was Gott und Natur hervorgebracht haben, ja, daß er auf dieser Höhe verweilen kann, ohne durch Dünkel und Selbstheit wieder ins Gemeine gezogen zu werden“ [1]).

Die drei Ehrfurchten werden weiter zu den drei Artikeln des christlichen Glaubens und zu den drei anerkannten Religionen der Völker, der ethnischen, philosophischen und christlichen in Beziehung gesetzt, die nicht, wie Wilhelm nach seinem schon angeführten Ausspruche annehmen möchte, der Furcht, sondern der Ehrfurcht entspringen. Verfolgen wir zunächst die Ausführungen über die letztere Beziehung: „Der Natur ist Furcht wohl gemäß, Ehrfurcht aber nicht; man fürchtet ein bekanntes oder unbekanntes mächtiges Wesen: der Starke sucht es zu bekämpfen, der Schwache zu vermeiden; beide wünschen es los zu werden, und fühlen sich glücklich, wenn sie es auf kurze Zeit beseitigt haben, wenn ihre Natur sich zur Freiheit und Unabhängigkeit einigermaßen wieder herstellte. Der natürliche Mensch wiederholt diese Operation millionenmal in seinem Leben: von der Furcht strebt er zur Freiheit, aus der Freiheit wird er in die Furcht getrieben, und kommt um nichts weiter. Sich zu fürchten, ist leicht, aber beschwerlich; Ehrfurcht zu haben, ist schwer, aber bequem. Ungern entschließt sich der Mensch zur Ehrfurcht oder vielmehr entschließt sich nie dazu; es ist ein höherer Sinn, der seiner Natur gegeben werden muß, und der sich nur bei besonders Begünstigten aus sich selbst entwickelt, die man auch deswegen von jeher für Heilige, für Götter gehalten hat. Hier liegt die Würde, hier das Geschäft aller echten Religionen, deren es auch nur dreie gibt, gegen welche sie ihre Andacht wenden. . . Keine Religion, die sich auf Furcht gründet, wird unter uns geachtet. Bei der Ehrfurcht, die der Mensch in sich walten läßt, kann er, indem er Ehre gibt, seine Ehre behalten; er ist nicht mit sich selbst verneint, wie in jenem Falle. Die Religion, die auf Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, beruht, nennen wir die ethnische. Es ist die Religion der heidnischen Völker und die erste glückliche Ablösung von der niederen Furcht; alle sogenannten heidnischen Religionen sind von dieser Art, sie mögen übrigens Namen haben, wie sie wollen. Die zweite Religion, die sich auf freie Ehrfurcht gründet, die wir vor dem haben, was uns gleich ist, nennen wir die philosophische: denn der Philosoph, der sich in die Mitte stellt, muß alles Höhere zu sich herab, alles Niedere zu sich herauf ziehen, und nur in diesem Mittelzustande verdient er den Namen des Weisen. Indem er nun das Verhältnis zu seinesgleichen und also zur ganzen Menschheit, das Verhältnis zu allen übrigen irdischen Umgebungen, notwendiger und zufälliger, durchschaut, lebt er in kosmischem Sinne allein in der Wahrheit. Nun ist aber von der dritten Religion zu sprechen, gegründet auf die Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist; wir nennen sie die *christliche*, weil sich in ihr eine solche Sinnesart am meisten offenbart; es ist ein letztes, wozu die Menschheit gelangen konnte und mußte. Aber was gehörte dazu, die Erde nicht allein unter sich liegen zu lassen und sich auf einen höheren Geburtsort zu berufen, sondern auch Niedrigkeit und Armut, Spott und Verachtung, Schmach und Elend, Leiden und Tod als göttlich anzuerkennen, ja, Sünde selbst und Verbrechen nicht als Hindernisse, sondern als Förderung des Heiligen zu verehren und liebzugewinnen! Hiervon finden sich freilich Spuren zu allen Zeiten; aber Spur ist nicht Ziel, und da dieses einmal erreicht ist, so kann die Menschheit nicht wieder zurück, und man darf sagen, daß die christliche Religion, da sie einmal erschienen ist,

[1]) Wdj. II, 1.

nicht wieder verschwinden kann, da sie sich einmal göttlich verkörpert hat, nicht wieder aufgelöst werden mag“[1]).

Die oben angedeutete Beziehung zum christlichen Glaubensbekenntnis wird durch folgende Ausführung auseinandergelegt: „. . der erste Artikel ist ethnisch und gehört allen Völkern; der zweite christlich, für die mit Leiden Kämpfenden und in Leiden Verherrlichten; der dritte zuletzt lehrt eine begeisterte Gemeinschaft der Heiligen, welches heißt: der im höchsten Grade Guten und Weisen. Sollten daher die drei göttlichen Personen, unter deren Gleichnis und Namen solche Überzeugungen und Verheißungen ausgesprochen sind, nicht billigermaßen für die höchste Einheit gelten?“[2])

Diese drei Ehrfurchten werden in der Pädagogischen Provinz weniger durch Worte und systematischen Unterricht, als vielmehr durch historisch-sinnliche Darstellung und Symbolik in stufenweiser Deutung den Schülern der Provinz übermittelt. Die Unterweisung erfolgt in der Region der Heiligtümer, deren Äußeres bereits gekennzeichnet wurde. Vom Getriebe des täglichen Lebens abgesondert, in geheimnisvoller Stille soll hier Gemüt und Wille des Zöglings ergriffen werden unter persönlicher Führung des „Oberen“ oder der „Dreie“, von denen die geheimnisvolle Leitung der ganzen Anstalt ausgeht. In drei mit Bildern geschmückten Wandelhallen, die streng von einander geschieden sind, werden die Zöglinge in die drei Religionen, die „zusammen die wahre Religion hervorbringen“,[3]) eingeweiht. Die erste Halle weist Bilder aus der Geschichte des Volkes Israel auf, sowie gleichzeitige und Gleiches bedeutende aus Geschichte und Sage anderer Völker. So sieht man Abraham im Gespräche mit Engeln neben Apoll unter den Hirten Admets. Israels Geschichte ist bevorzugt, weil es als Volk „an Selbständigkeit, Festigkeit, Tapferkeit und, wenn alles das nicht mehr gilt, an Zähigkeit seinesgleichen sucht. Es ist das beharrlichste Volk der Erde, es ist, es war, es wird sein, um den Namen Jehovah durch alle Zeiten zu verherrlichen. Wir haben es daher als Musterbild aufgestellt, als Hauptbild, dem die anderen nur zum Rahmen dienen“[4]). Ein weiterer Vorteil der eingehenderen Betrachtung seiner Religion und Geschichte besteht darin, daß es eine „treffliche Sammlung heiliger Bücher besitzt. Sie stehen so glücklich beisammen, daß aus den fremdesten Elementen ein täuschendes Ganzes entgegentritt. Sie sind vollständig genug, um zu befriedigen, fragmentarisch genug, um anzureizen; hinlänglich barbarisch, um aufzufordern, hinlänglich hart, um zu besänftigen; und wie manche andere entgegengesetzte Eigenschaften sind an diesen Büchern, an diesem Buche zu rühmen“[5]). Als dritter Vorzug der israelitischen Religion wird dann hervorgehoben, „daß sie ihren Gott in keine Gestalt verkörpert und uns also die Freiheit läßt, ihm eine würdige Menschengestalt zu geben, auch im Gegensatz die schlechte Abgötterei durch Tier- und Untiergestalten zu bezeichnen“[6]).

Wilhelm Meister vergegenwärtigt sich auf seiner Wanderung durch „diese Hallen die Weltgeschichte“[7]), und er freut sich, daß Felix durch eine so würdige sinnliche Darstellung sich jene großen, bedeutenden, musterhaften Ereignisse für sein ganzes Leben als wirklich, und als wenn sie neben ihm lebendig gewesen wären, zueignen sollte. Er betrachtete diese Bilder zuletzt nur aus den Augen des Kindes, und in diesem Sinne war er vollkommen damit zufrieden; und so waren die Wandelnden zu den traurigen, verworrenen Zeiten und endlich zu dem Untergange der Stadt und des Tempels, zum Morde, zur Verbannung, zur Sklaverei ganzer Massen dieses beharrlichen Volkes

---

[1]) Wdj. II, 2.
[2]) Wdj. II, 1.
[3]) Wdj. II, 1.
[4]) Wdj. II, 2.
[5]) Wdj. II, 2.
[6]) Wdj. II, 2.
[7]) Wdj. II, 2.

gelangt. Ihre nachherigen Schicksale waren auf eine kluge Weise allegorisch vorgestellt, da eine historische, eine reale Darstellung derselben außer den Grenzen der edlen Kunst liegt“ [1]).

Wilhelm findet eine Lücke in der Darstellung dieses Geschichtsganges. Er spricht: „Ihr habt den Tempel Jerusalems zerstört und das Volk zerstreut, ohne den göttlichen Mann aufzuführen, der kurz vorher selbst noch lehrte, dem sie noch kurz vorher kein Gehör geben wollten.“ „Dies zu tun“, erwidert der Obere, „wäre ein Fehler gewesen. Das Leben dieses göttlichen Mannes, den Ihr bezeichnet, steht mit der Weltgeschichte seiner Zeit in keiner Verbindung. Es war ein Privatleben, seine Lehre eine Lehre für den einzelnen. Was Völkermassen und ihren Gliedern öffentlich begegnet, gehört der Weltgeschichte, der Weltreligion, welche wir für die erste halten. Was dem einzelnen innerlich begegnet, gehört zur zweiten Religion, zur Religion der Weisen: eine solche war die, welche Christus lehrte und übte, so lange er auf der Erde umherging. Deswegen ist hier das Äußere abgeschlossen, und ich eröffne Euch nun das Innere“ [2]).

Damit betreten Wilhelm und seine Führer die zweite Halle. Sie enthält Geschichte, Wunder und Gleichnisse Jesu, von seiner Geburt an bis zum letzten Abendmahle mit seinen Jüngern. Die Leidensgeschichte ist weggelassen: „. . . Wir ziehen einen Schleier über diese Leiden, eben weil wir sie so hoch verehren. Wir halten es für eine verdammungswürdige Frechheit, jenes Martergerüst und den daran leidenden Heiligen dem Anblick der Sonne auszusetzen, die ihr Antlitz verbarg, als eine ruchlose Welt ihr dies Schauspiel aufdrang, mit diesen tiefen Geheimnissen, in welchen die göttliche Tiefe des Leidens verborgen liegt, zu spielen, zu tändeln, zu verzieren und nicht eher zu ruhen, bis das Würdigste gemein und abgeschmackt erscheint [3]). Alles in dieser zweiten Halle „war sanfter, Gestalten, Bewegungen, Umgebung, Licht und Färbung“ [4]). Die Halle wird nur einmal im Jahre und zwar den in der Ehrfurcht Vorgeschritteneren geöffnet. „Ihr seht“, sagt der Begleiter Wilhelms über diesen Teil des Heiligtums, „hier weder Taten noch Begebenheiten, sondern Wunder und Gleichnisse. Es ist hier eine neue Welt, ein neues Äußeres, anders als das vorige, und ein Inneres, das dort ganz fehlt. Durch Wunder und Gleichnisse wird eine neue Welt aufgetan. Jene machen das Gemeine außerordentlich, diese das Außerordentliche gemein.“ . . . Es ist nichts gemeiner und gewöhnlicher als Essen und Trinken; außerordentlich dagegen, einen Trank zu veredeln, eine Speise zu vervielfältigen, daß sie für eine Unzahl hinreiche. Es ist nichts gewöhnlicher als Krankheit und körperliche Gebrechen; aber diese durch geistige oder geistigen ähnliche Mittel aufheben, lindern — ist außerordentlich, und eben daher entsteht das Wunderbare des Wunders, daß das Gewöhnliche und das Außergewöhnliche, das Mögliche und das Unmögliche eins werden. Bei dem Gleichnisse, bei der Parabel ist das Umgekehrte. Hier ist der Sinn, die Einsicht, der Begriff das Hohe, das Außerordentliche, das Unerreichbare. Wenn dieser sich in gemeinen, gewöhnlichen, faßlichen Bildern verkörpert, so daß er uns als lebendig gegenwärtig, wirklich entgegentritt, daß wir ihn uns zueignen, ergreifen, festhalten, mit ihm wie mit unsersgleichen umgehen können, das ist denn auch eine zweite Art von Wunder und wird billig zu jenem ersten gesellt, ja vielleicht ihm noch vorgezogen. Hier ist die lebendige Lehre ausgesprochen, die Lehre, die keinen Streit erregt; es ist keine Meinung über das, was Recht oder Unrecht ist; es ist das Rechte oder Unrechte unwidersprechlich selbst“ [5]).

---

[1]) Wdj. II, 2.
[2]) Wdj. II, 2.
[3]) Wdj. II, 2.
[4]) Wdj. II, 2.
[5]) Wdj. II, 2.

Wilhelm weilte gerne in dieser zweiten Halle, ging gern hier auf und ab, den tiefen, stillen Sinn der Gemälde zu erforschen. Als er dann das Bedenken äußert, daß man in der Darstellung nur bis zum letzten Abendmahle, nur bis zum Scheiden des Meisters von seinen Jüngern gelangt sei, erwidert ihm der Älteste: „Wir sondern bei jedem Unterrichte, bei aller Überlieferung sehr gerne, was nur möglich zu sondern ist; denn dadurch allein kann der Begriff des Bedeutenden bei der Jugend entspringen. Das Leben mengt und mischt ohnehin alles durcheinander, und so haben wir auch hier das Leben jenes vortrefflichen Mannes ganz von dem Ende desselben abgesondert. Im Leben erscheint er als ein wahrer Philosoph — stoßt Euch nicht an diesem Ausdruck — als ein Weiser im höchsten Sinne. Er steht auf seinem Punkte fest; er wandelt seine Straße unverrückt, und indem er das Niedere zu sich heraufzieht, indem er die Unwissenden, die Armen, die Kranken seiner Weisheit, seines Reichtums, seiner Kraft teilhaftig werden läßt und sich deshalb ihnen gleich zu stellen scheint, so verleugnet er nicht von der andern Seite seinen göttlichen Ursprung; er wagt, sich Gott gleich zu stellen, ja sich für Gott zu erklären. Auf diese Weise setzt er von Jugend auf seine Umgebung in Erstaunen, gewinnt einen Teil derselben für sich, regt den andern gegen sich auf und zeigt allen, denen es um eine gewisse Höhe im Lehren und Leben zu tun ist, was sie von der Welt zu erwarten haben. Und so ist sein Wandel für den edlen Teil der Menschheit noch belehrender und fruchtbarer als sein Tod: denn zu jenen Prüfungen ist jeder, zu diesem sind nur wenige berufen; und damit wir alles übergehen, was aus dieser Betrachtung folgt, so betrachtet die rührende Szene des Abendmahles. Hier läßt der Weise, wie immer, die Seinigen ganz eigentlich verwaist zurück, und indem er für die Guten besorgt ist, füttert er zugleich mit ihnen einen Verräter, der ihn und die Bessern zu Grunde richten wird“ [1]).

Als Wilhelm dann seine Verwunderung ausspricht, nachdem er die zweite Halle verlassen und wieder zum Eingange zurückgeführt wird, daß er nicht auch die dritte Halle zu Gesicht bekomme, wird ihm die Antwort zuteil: „Mehr lassen wir unsere Zöglinge nicht sehen, mehr erklären wir ihnen nicht, als was Ihr bis jetzt durchlaufen habt: das Äußere, allgemein Weltliche einem jeden von Jugend auf, das Innere, besonders Geistige und Herzliche nur denen, die mit einiger Besonnenheit heranwachsen; und das übrige, was des Jahres nur einmal eröffnet wird, kann nur denen mitgeteilt werden, die wir entlassen. Jene letzte Religion, die aus dem, was unter uns ist, entspringt, jene Verehrung des Widerwärtigen, Verhaßten, Fliehenswerten geben wir einem jeden nur ausstattungsweise in die Welt mit, damit er wisse, wo er dergleichen zu finden hat, wenn ein solches Bedürfnis sich in ihm regen sollte“ [2]).

Da Goethes Stellung in religiösen Fragen nicht überall richtig beurteilt wird, was sich zum Teil aus Goethes Werdegang in seinen religiösen Anschauungen erklären läßt, zum Teil aber auch aus mangelhafter Sachkenntnis der Beurteiler hervorgeht, so dürfte die Frage auftauchen: welche von den drei von ihm aufgeführten Religionen sieht Goethe als die höchst stehende an, die ethnische, die philosophische oder die christliche? Daß es die letztere ist, bedarf eigentlich kaum des Nachweises; bezeichnet er sie doch klar und deutlich als ein „Letztes, wozu die Menschheit überhaupt kommen konnte“, als die Religion, die, „da sie einmal erschienen ist, nicht wieder verschwinden kann, da sie sich einmal göttlich verkörpert hat, nicht wieder aufgelöst werden mag“ [3]). Immerhin könnte man auf Grund der verschiedenen Anordnung der drei genannten Religionen, in der man eine Rangordnung erblicken könnte, zweifelhaft sein,

[1]) Wdj. II, 2.
[2]) Wdj. II, 2.
[3]) Wdj. II, 2.

welche wenigstens von den beiden zuletzt genannten, die philosophische und die christliche, Goethe am höchsten einschätzt. Dennoch glaube ich unter Hinweis auf die oben angeführten Urteile Goethes über die christliche Religion wie auch im Hinblick auf den Zweck dieser Arbeit, daß ich mich auf die Frage der Rangordnung der drei Religionen, wie sie im Anschluß an Paul Wernles Untersuchungen[1]) über die drei Niederschriften der „Provinz" angestellt worden sind, nicht einzulassen brauche.

Aus den Ausführungen Goethes erhellt, daß er das Wesen des Christentums in der von Christus während seines Erdenlebens gepredigten und in seinem ganzen Sein verkörperten werktätigen Liebe sieht. Nicht die Rechtfertigung aus Gnaden durch den Glauben bietet Goethe den Hauptwert der christlichen Religion, sondern die lebensvolle Verkörperung dessen, was Paulus als die Folge der Rechtfertigung in seinem Briefe kennzeichnet, die werktätige, freudige Nächstenliebe; sie ist die Gottestat im Leben Christi, in unser aller Leben, der sichtbare Ausdruck echt christlicher Gesinnung, das Kennzeichen der Zugehörigkeit zur christlichen Gemeinschaft. Zu dieser Religion der Liebe nach Christi Vorbild soll die Jugend der Pädagogischen Provinz erzogen werden; nicht in erster Linie durch einen dogmatischen Unterricht, sondern durch das Packende des göttlich-menschlichen Heilandsvorbildes, und durch die Wucht des eigenen inneren Erlebens soll das Gefühl der Ehrfurcht vor dem Höchsten und Erhabensten sich zu wahrhaft religiösem Denken, Fühlen, Wollen und Handeln im Leben auswachsen. Dann ist der Mensch gleichsam in ein alles umfassendes Element echter Religiosität eingetaucht; er fühlt sich mit dem Ganzen der Welt, der Menschheit und der Gottheit durch ewige Gesetze, denen er sich freiwillig unterwirft, aufs innigste verknüpft; einen Gegensatz zwischen ihm selbst, seiner Individualität und dem Gesetze gibt es nicht mehr; seine religiöse Erziehung hat diesen Konflikt gelöst, und das ist's, was die „Pädagogische Provinz" in letzter Linie eben will.

Dieser Grundgedanke der „Provinz" findet dieselbe Lösung auch in den verschiedenen Zweigen der Künstlererziehung. Aus der feierlichen Stille in der Werkstatt der bildenden Künstler z. B. haucht uns der Geist der Ehrfurcht vor dem bindenden Gesetze entgegen: „Unserem Wanderer fiel der Ernst auf, die wunderbare Strenge, mit welcher sowohl der Anfänger wie der Fortschreitende behandelt wurden; es schien, als wenn keiner aus eigner Macht und Gewalt etwas leistete, sondern als wenn ein geheimer Geist sie alle durch und durch belebte, nach einem einzigen großen Ziele hinleitend". „Man erinnerte an die Notwendigkeit sicherer Grundsätze in anderen Künsten." „Was uns aber zu strengen Forderungen, zu entschiedenen Gesetzen am meisten berechtigt . . ." Dem Gesetze leistet man „willigen Gehorsam", bequemt sich zum Respekt vor ihm, selbst vor dem, was man konventionell nennen könnte"[2]). So füllt die Pädagogische Provinz den einzelnen auch auf dem Gebiete der Kunst mit dem Geiste der Ehrfurcht vor dem Gesetze und fügt ihn als dienendes Glied ein in seine engere Gemeinschaft, in die weitere, die Menschheit.

Überblicken wir zum Schlusse der Wiedergabe des Inhalts der „Pädagogischen Provinz" noch einmal das Ganze, so ergibt sich: was die religiöse, die künstlerische, die Erziehung überhaupt verwirklichen soll, ist in letzter Linie immer wieder der Grundgedanke: wie löst sich der menschlich-natürliche Gegensatz zwischen Individualität und Gesetz? Die „Wanderjahre" und in ihnen die „Pädagogische Provinz" lösen ihn, indem sie die individuellen Anlagen und Neigungen des Zöglings berücksichtigen, soweit die Wahl der Beschäftigung und des künftigen Berufs in Frage kommt; aber auch nur soweit. Sobald die Wahl getroffen ist, untersteht der Schüler sorgfältiger Führung, strengen

[1]) Christliche Welt. 1902. [2]) Wdj. II, 9.

Regeln, die aus dem Wesen des gewählten Bildungsganges hervorgehen. Allein diese Einschränkung der Subjektivität ist kein willkürlicher Zwang von seiten des Erziehers, weil er nicht auf äußeren Satzungen oder gar Willkür beruht; es sind vielmehr sachliche Notwendigkeiten, die nur die Ausartung individueller hemmender Triebe, nicht die Freiheit der Persönlichkeit einengen, sondern ihr vielmehr erst die Möglichkeit, sich erfolgreich zu entfalten und sich zu beteiligen zum Segen der Allgemeinheit, verschaffen soll. Das gilt nicht nur für die Gesetzmäßigkeit der Einzelgebiete, in denen der Zögling beschäftigt ist, sondern vielmehr noch für den Bereich der allgemeingültigen, jedermann verpflichtenden ewigen Gesetze der Sittlichkeit und Religiosität. Sie den jugendlichen Herzen einzuprägen, ist die Hauptaufgabe der Gesamterziehung. Auch sie werden nicht durch äußeren Zwang auferlegt, sondern durch einen inneren Vorgang, die Erweckung der Ehrfurcht, freiwillig anerkannt. So wird die Ehrfurcht das Band zwischen Freiheit und Gesetz, zwischen Individualität und Allgemeingültigem, zwischen Willen und Notwendigkeit. So löst Goethe das Problem der Individualität in der Erziehung[1]).

Nachdem so der Inhalt der „Pädagogischen Provinz" aufgebaut ist, müssen wir uns nunmehr Capo d' Istrias Bericht über Hofwil inhaltlich ansehen, um aus dem Vergleiche beider zu erkennen, ob der Nachweis Jungmanns, die „Pädagogische Provinz" habe in Hofwil ihr Urbild, und ob die Annahme von Muthesius, Goethe habe bei Abfassung der „Provinz" aus Capo d' Istrias Bericht vorzüglich geschöpft, haltbar sind. Bestätigt sich letzteres, so wird Jungmanns Nachweis auch der ihm etwa noch anhaftende letzte und leiseste Zweifel entzogen.

III.

Capo d' Istrias Bericht[2]).

Doch lassen wir Capo d' Istria selbst sprechen, nachdem vorher einige Äußerlichkeiten über seinen Bericht vorweg erwähnt seien.

Nach Mitteilung des Auskunftsbüros der deutschen Bibliotheken in Berlin ist Capo d' Istrias Bericht außer in je einem Exemplar 1. und 2. Auflage in der Staats- und Universitätsbibliothek Berlin nur noch in der Universitätsbibliothek Kiel vorhanden. Dazu kommt noch das von Muthesius aufgefundene Exemplar in Goethes Bibliothek in Weimar. Das Buch ist somit als Seltenheit anzusprechen. Von den beiden mir vorliegenden Exemplaren aus Berlin ist die 1. Auflage 1814, die 2. von Pictet besorgte 1817 im Buchhandel erschienen. Die letztere Ausgabe weist nur ganz unwesentliche Abweichungen von der 1. Auflage auf. Dem eigentlichen Berichte über Hofwil sind ein Brief Capo d' Istrias an Fellenberg, datiert Wien, d. 6. (18.) November 1814, und ein Handschreiben Kaiser Alexanders an ihn, gleichfalls aus Wien, vom 4. (16.) Nov. 1814, voraufgeschickt, in dem Fellenberg die Verleihung des St. Wladimir-Ordens 4. Kl. angekündigt wird.

Angefügt ist dem Berichte Capo d' Istrias ein Auszug aus einem Briefe Fellenbergs, in dem er seine Absichten und Pläne, die ihn zur Gründung

---

[1]) Siehe Lehmann, Goethe und das Problem der Erziehung. Jahrb. der Goethe-Gesellsch. 1917. S. 82/89.

[2]) Capo d'Istria, Rapport présenté à Sa Majesté l'empereur Alexandre sur les établissements de M. de Fellenberg à Hofwyl. Genêve et Paris 1814.

von Hofwil veranlaßt haben, darlegt[1]). Im Anhange ist dem Berichte noch ein Vertrag mit einer „Ständigen Aufsichtskommission für die Armenschule in Hofwil beigegeben[2]). Als Mitglied dieser Kommission wird Rengger aufgeführt, dessen Bericht über Hofwil, insonderheit über die Armenschule dort Capo d' Istria ausgiebig benutzt hat. Wir finden wörtliche Auszüge aus Renggers Bericht auf Seite 42—46, 52—58 in Capo d' Istrias Rapport. Das über die äußere Anlage des zuletzt genannten Berichts. Was ist sein Inhalt?[3])

Hofwil ist berühmt geworden; aber die Bedeutung seiner Anstalten ist noch nicht genügend gewürdigt, weil die Absichten ihres Gründers in ihrer Gesamtheit keineswegs allgemein verstanden und richtig eingeschätzt werden. Fellenberg, von Haus aus Landwirt, hat seinen Beruf und seine gesamten Anstalten in den Dienst einer großen Sache gestellt, der all sein Wirken und Hoffen gewidmet ist, nämlich in den der Erziehung und zwar der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes, dem man diesem Begriffe nur geben kann. Sein regsamer und stets überlegender Geist erfaßt mit Unruhe und Sorge die allgemeinen Zustände und die Gefahren, die den Völkern Europas zu Beginn des 19. Jahrhunderts drohen. Als Freund der Menschheit und ein seinem Vaterlande treu ergebener Bürger betrachtet er mit Schrecken die sittliche und politische Lage Europas, mit banger Sorge die Zukunft der heranwachsenden Jugend und seines Heimatlandes. Die Mißachtung der Religion und Moral, die schädliche Einwirkung des Despotismus, die Selbstsucht und Empfindlichkeit der Reichen, die Laster der Armen, die langen politischen Erregungen drohen die menschliche Gesellschaft in ihren Grundvesten zu erschüttern; und selbst als nach langem Leiden die Tyrannei (Napoleons) zwar beseitigt, blieb den Mutlosen und Lässigen nur die Überzeugung, daß Tugend und Hoffen auf Besserung nur Trugbilder seien. Der sehnliche Wunsch nach bessern Lebensgrundsätzen und reinen Sitten war deshalb nur zu begreiflich. Aber wie bessern mit einiger Hoffnung auf Erfolg, wenn auch zunächst nur in den engeren Grenzen eines Kantons der Schweiz? Fellenberg zweifelte nicht an dieser Möglichkeit. Das Mittel zur Beseitigung der Zeitschäden sah er in einer vernünftigen Erziehung der Jugend, einer Erziehung, die den Bedürfnissen der Zeit und der Bestimmung der verschiedenen Gesellschaftsklassen angepaßt sein müßte. Er beschloß, eine Anstalt zu gründen, die ein Beispiel für andere gleicher Art werden könnte; das sollte zunächst für den Kanton Bern gelten, dann für die ganze Schweiz, die der Wohltat einer Sitten und Charaktere erneuernden Erziehung dadurch teilhaftig würde. Die Grundlage seines ganzen Unternehmens sollte die Landwirtschaft bilden; denn sie umschließt in allen Ländern bei weitem die Mehrzahl der Bevölkerung und ist darum überall Gegenstand des Interesses. Fellenberg betrachtet die Landwirtschaft aber unter neuen, philosophischen Gesichtspunkten, nämlich als ein Mittel, die menschlichen Fähigkeiten zu entwickeln. Diese Anstalt rief er in Hofwil ins Leben, in der Nähe Berns, auf ihm dort gehörigen Gelände, zunächst in dem Umfange, den ihm seine Geldmittel erlaubten. Er gründete zunächst eine Musterlandwirtschaft (ferme destinée à servir de modèle), in der Wissenschaft und Technik aufs vollkommenste vereint waren, die neuesten landwirtschaftlichen Geräte und Arbeitsmethoden,

---

[1]) Fellenberg. Aperçu des vues qui ont dirigé le fondateur des établissements d'Hofwyl dans la création de ses instituts.

[2]) Acte convenu le 25 février 1813 pour la création d'une Commission perpétuelle chargée de surveiller l'institut d'éducation des pauvres établie à Hofwyl.

[3]) Die Inhaltswiedergabe ist teils Übersetzung, teils freie Darstellung.

bis in die geringsten Einzelheiten hinein, sorgfältig angewandt und in den Dienst der landwirtschaftlichen Erziehung, die Fellenberg seinen Schülern zuteil werden ließ, ausgenutzt wurden. Da sein rühriger Geist aus allem Nutzen ziehen wollte, breitete sich erklärlicherweise sein Unternehmen bald aus. So gründete er eine Werkstatt zur Herstellung landwirtschaftlicher Geräte und Maschinen, die auf der Höhe der Zeit waren und in seinem eigenen Betriebe gebraucht, aber auch verkauft werden sollten (fabrique d'instruments). Aus dieser Werkstatt erwuchs bald eine Anstalt, die ausschließlich der Vervollkommnung der landwirtschaftlichen Gerätschaften diente (atelier pour perfectionnement des moyens mécaniques de l'agriculture). Weiter richtete er einen Teil seines Geländes als landwirtschaftliche Versuchsstation ein (ferme expérimentale destinée aux essais). Dann hielt er Kurse ab für junge Leute, die sich theoretisch und praktisch in der Landwirtschaft fortbilden wollten. Weiter entstanden in Hofwil eine höhere Unterrichtsanstalt, Gymnasium, für Kinder vornehmer Stände (pensionat pour les enfants nobles) und eine Armenschule (école d'industrie pour les pauvres). Letztere wurde ein besonders wichtiger Bestandteil der Unternehmungen in Hofwil, eine „Pflanzschule" (pipinière) für Knechte und Landarbeiter, die gleichzeitig die besten sittlichen Ergebnisse einer ganz ländlichen Erziehung bot. In ihr konnten die Schüler auch als ländliche Handwerker, Zimmerer, Stellmacher, Tischler, Drechsler, Hufschmiede, Schlosser, Gießer, Schuhmacher und Schneider in die Lehre treten, ohne Gefahr zu laufen, sittlich gefährdet zu werden. Im Anschluß an die Armenschule entstand auch eine Art Seminar für Dorflehrer des Kantons Bern, in dem sie mit den neuesten Grundsätzen und den besten Methoden des Unterrichts für Landkinder, insbesondere mit der Methode Pestalozzis, bekanntgemacht würden. Endlich erwähnt der Bericht noch ein „institut d'agriculture théorétique et pratique".

Von all diesen Anstalten sagt Capo d' Istria wörtlich: „Auf den ersten Blick scheinen alle diese verschiedenen in Hofwil vereinigten Teile der Anstalt nicht den erforderlichen Zusammenhang zu haben. Dennoch ist keine da, die nicht aus der Nachbarschaft und der Mitarbeit der andern Nutzen zöge." Sie bilden vielmehr ein Ganzes, in dem jeder Teil sich bereichert an den Hilfsquellen der andern. So wird das Beste mit den geringsten Unkosten erzeugt, und in einer Weise, die sich ohne den Vorteil wechselseitiger Unterstützung nicht erreichen ließe. Das Bild der Tätigkeit und Ordnung, das der Betrieb bietet, verschönt den Aufenthalt in Hofwil und wirkt empfehlend für die Erziehungs- und landwirtschaftlichen Anstalten dort. Er beeinflußt in günstigster Weise die Anlagen, Gewohnheiten und Sitten der Kinder und jungen Leute, die dort vereint sind."

Die Schüler des Pensionats, das für die vom Schicksal begünstigten Gesellschaftsklassen bestimmt ist, gewöhnen sich von Jugend auf daran, das Vorrecht ihrer Lage darin zu sehen, der Klasse der Armen Hilfe zu leisten. Sie lernen, da sie die Schule der Armen stets vor Augen haben, wie man am wirksamsten ihnen helfen kann; sie sehen auch, daß diese Erziehung der Armen nützliche Mitglieder der menschlichen Gesellschaft in ihnen heranbildet. Die sehr sorgfältige und vollständige Erziehung, die die vornehmen Kinder in dem Pensionat, unter persönlicher Leitung Fellenbergs, in seinem Hause erhalten, kann durch einen Kursus im landwirtschaftlichen Institut vervollkommnet und beendigt werden.

Das Seminar, das im Sommer Schweizer Lehrer sammelte, war mit einer Musterübungsschule, die den Typus einer Dorfschule darstellte, ausgestattet und bot den Lehrern nicht nur Gelegenheit, ihre Unterrichtskunst zu vervollkommnen, sondern auch durch Einsichtnahme in den Betrieb der Musterfarm

die Gelegenheit, sich landwirtschaftlich zu unterrichten und die erworben Kenntnisse in ihrer Heimat zu verbreiten.

Der Bericht wendet sich nunmehr, nachdem Zweck und Ziel, die Fellenberg in seinen ausgebreiteten Anstalten verfolgte, dargelegt sind und die Gliederung des Gesamtunternehmens vorgeführt ist, ausschließlich der Erziehung der Jugend in dem Pensionat, der höheren Unterrichtsanstalt, und in der Armenschule zu.

Zunächst der Betrieb in dem Pensionat: 33 Kinder vornehmer Familien, von 8—15 Jahren, bewohnen ein in unmittelbarer Nähe des Schlosses (Fellenbergs Wohnsitz) gelegenes Haus, in dem eine Dame den Teil der Wirtschaft leitet, der Frauen zufällt. Ein Professor von 29 Jahren wohnt mit den Schülern zusammen, beobachtet sie Tag und Nacht, verläßt sie selbst beim Spiel nicht, an dem er teilnimmt, wie wenn er gleichalterig wäre. Ihm liegt vor allem die erziehliche Seite der Ausbildung ob. Sechs andere Professoren, ein Zeichen- und zwei Musiklehrer unterrichten in all den Fächern, die zu einer feinen und vollständigen Erziehung nötig sind. (In einer Fußnote wird mitgeteilt, daß inzwischen der Lehrkörper auf 25 Lehrkräfte, die durch Tugend und ausgebreitete Kenntnisse ausgezeichnet seien, gewachsen sei). Der Unterricht im Pensionat wird nach den neuesten und vereinfachten Methoden, besonders Pestalozzis und Herbarts, erteilt. „Die Theorie der Musik bildet einen wesentlichen Teil des Unterrichts, und alle Schüler, die musikalische Anlage haben, lernen ein Instrument spielen, das sie sich selbst wählen. Die Naturgeschichte in ihren verschiedenen Zweigen bringt Abwechslung in ihre ernsteren Studien. Tischlerei und Gärtnerei dienen zur Erholung der Schüler. Abwechslungsreiches Turnen, alle Körperübungen, inbegriffen solche mit Feuerwaffen und Bogen, werden ebenfalls als Mittel zur Entwicklung der Körperkraft und Geschicklichkeit angewandt. Den scharfen Blick und die Aufmerksamkeit der Schüler zu bilden, sind zwei Punkte, denen man eine große Bedeutung bei allen Spielen der Zöglinge zuschreibt."

Die Kinder speisen bei Fellenberg zu Mittag, und er selbst wohnt ihrem Abendessen bei. Zwei seiner Söhne sind unter den Schülern.

Fellenbergs hauptsächlichste Bemühung und ständige Sorge ist auf die moralische Erziehung der Kinder gerichtet. Einwandfreie Charaktere zu bilden, liegt ihm mehr am Herzen als alles übrige. Das unbedingte Vertrauen der Zöglinge zu ihm ist ein kennzeichnender Zug für seine Anstalten. Daraus, daß ein ausgezeichnetes Verhältnis zwischen den Schülern und ihren Lehrern herrscht, kann man auf die Gewissenhaftigkeit schließen, mit der Fellenberg seine ihn unterstützenden Anstaltslehrer ausgewählt hat.

„Man wendet im Pensionat keins der gewöhnlichen Zuchtmittel an, die den Schüler entmutigen und niederdrücken könnten: es gibt weder ersten noch letzten, weder Preise, noch Medaillen, noch kränkende Strafen." Durch den Erziehungsleiter erfolgt von Zeit zu Zeit in Gegenwart sämtlicher Schüler eine Zusammenstellung dessen, was unter ihnen vorgekommen ist; sie ersetzt die sonst üblichen Zuchtmittel der Rührung oder Furcht. Alle kleinen Züge, die auf den Charakter einwirken, und die im allgemeinen Gelegenheit zu Lob oder Tadel geben, werden hierbei in zwar bestimmtem, aber doch freundlichem, väterlichem Tone durch den Lehrer hervorgehoben, und sie machen großen Eindruck auf die Schüler, die sich mit Freiheit rechtfertigen können. Man hört sie mit Geduld an und erwidert ihnen mit Milde. Die Schüler beugen sich nicht der Autorität, sondern dem Vertrauen, der Zuneigung, der Wucht der Wahrheit, der Meinung ihrer Mitschüler, die immer das Rechte trifft, weil sie aus gesunden Urteilen gebildet ist.

Eine unabänderliche Ordnung in Verteilung der Zeit, in allen Einzelheiten des Lebens macht die sonst nötigen Zwangsmittel überflüssig. Die Schüler

fühlen sich frei, weil sie nur der Kraft der Tatsachen, niemals der Laune gehorchen. Zwanglos zeigen sie überall die guten Folgen der Ordnung, finden Gefallen an ihr, gewöhnen sich an sie. Sie sind vertrauensvoll, offen, glücklich; denn sie wissen sich geliebt. Wenn sie Fehler machen, die in ihrem Alter liegen, sind sie gewöhnlich die ersten, die sich selbst anklagen; denn ein offenes Geständnis befreit das Kind von der Qual, sich gegen sich selbst und seine Kameraden vergangen zu haben. Die kleine Familie zeigt Korpsgeist nur für das Gute. Die Schüler halten zusammen, wenn es sich darum handelt, einen Fehler oder ein Laster zu bessern oder ein Unrecht eines der ihren wieder gut zu machen, dagegen, um es zu verteidigen — niemals.

Dies allgemeine Gewissen entspringt einem religiösen Gefühl, das man ihnen durch Beispiel, Übung und Gebet zu eigen zu machen sich bemüht. Diese Neigung, den Lehrern in ihrer Erziehungsarbeit zu helfen, ist das Ergebnis ihrer inneren Überzeugung, daß Fellenberg als Vater sie adoptiert und daß seine Helfer kein anderes Bestreben im Herzen haben, als sie gut und glücklich zu machen.

Es gibt vielleicht keine andere Erziehungsanstalt, in der man es versteht, soviel Vergnügen mit der Arbeit, soviel Freiheit mit dem Gesetze zu vereinen wie in Hofwil.

Der Zustrom der Fremden ist ständig: sie kommen aus allen Ländern, und man kann sagen, daß die jungen Leute, die in Hofwil wohnen, Reisen machen, ohne ihren Ort zu verlassen.

An diese Kennzeichnung der Erziehung im Pensionat schließt Capo d' Istria dann in einer längeren Fußnote das, was über den Unterricht der Kinder besserer Stände zu sagen ist. Nachdem er nochmals hervorgehoben hat, daß der Unterricht sowohl für die Wohlhabenden als auch für die Armen ein wesentliches Erziehungsmittel ist, wenn man die Selbstbetätigung der Schüler im Fellenbergschen Sinne des Wortes, also im Sinne einer der menschlichen Gesellschaft nützlichen Beschäftigung, auffaßt, fährt Capo d' Istria fort: „Man hütet sich wohl, was beispielsweise die Naturgeschichte anlangt, den Schülern die Eigenschaften der Mineralien zu geben; sie müssen sie vielmehr durch eigene Untersuchungen selbst finden; in der Botanik müssen sie, dem System Linne's folgend, ihre Beobachtungen und Untersuchungen auf die Fortpflanzungsorgane der Pflanzen richten; sie prüfen sie in ihren Beziehungen zu den Wurzeln, Stengeln, Zweigen, Blättern, Blüten und Früchten. Jeder dieser Gesichtspunkte ermöglicht es ihnen, die Systemreihen, die man in der Botanik aufstellen kann, selbständig zu bereichern. Es wird so von früh auf die Kunst des Beobachtens ausgebildet und die Gefahr oberflächlicher Betrachtung vermieden.

In der Mathematik vermeidet man eine synthetische Belehrung, um keine Täuschungen auf dem Gebiete der exakten Wissenschaften zuzulassen.

In der Physik und Chemie wendet man die Analyse an und vervollkommnet durch sie den Schüler immer mehr in der Kunst des Beobachtens, damit die Erscheinungen, je nachdem man vergleicht oder unterscheidet, wie der Gang der Übungen es erfordert, ihn daran gewöhnt, verschiedene Grade der Abstraktion zu bilden, und er dadurch allmählich zur Philosophie kommt. Solche Studien machen denn die langweiligen Übungen in der Logik, womit man die Jugend überhäuft, unnötig.

Die sphärische Geographie, nachdem sie unter Befolgung desselben Ganges die Umrisse der Erdteile, die Weltmeere und die Inseln darin, die Gebirgszüge und die Flußgebiete kennen gelehrt hat, reicht der Naturkunde die Hand, um mit Gesteinen, Pflanzen und Tieren die verschiedenen Teile dieses großen Bildes zu beleben. Die physikalische Geographie trägt auch ihr Teil dazu bei, indem sie die Schüler in derselben

Zeit mit Breiten- und Längengraden und den verschiedenen Phänomenen, die sich dabei bieten, bekannt macht.

Das Studium berührt sich dann mit dem der Geschichte, die die Geburt und die Fortschritte des Menschengeistes in ihren verschiedenen Entfaltungen kennen lehrt. Die moderne Statistik endlich beendigt diesen Studiengang, durch den der zukünftige Diplomat, der Verwaltungsbeamte und der Kaufmann nicht nur die natürlichen Erzeugnisse und die der Industrie aller Länder der Erde, sondern auch ihre Verkehrsmittel und alle sonstigen Umstände, die sie trennen oder vereinen, kennen lernen können.

Dagegen ist die synthetische Belehrung angebracht bei der Lektüre und den schriftlichen Übungen. Nur die Muttersprache wird auch analytisch behandelt und bis zu einem gewissen Grade der Entwicklung geführt, der es ermöglicht, die grammatischen Regeln abzuleiten.

Das Studium der Fremdsprachen ist mit der Geschichte verknüpft. Das Interesse, das letztere einflößt, läßt leichter die Schwierigkeit der Sprachstudien überwinden. Man beginnt mit der Sprache und Literatur der Griechen, weil, dank ihrer Kultur und ihrer Beziehungen sie dem Lehrer den günstigsten Ausgangspunkt bieten, um die Schüler mit der alten Welt bekannt zu machen. Die Vollkommenheit ihrer Sprache, die großen Charaktere, an denen die Geschichte der Griechen so reich ist, die besonderen Eigenschaften eines Homer, Herodot, Thucydides, Xenophon, Plato und die ihrer dramatischen Dichter bieten Anlaß genug, im Hinblick auf den Zweck, den man in Hofwil verfolgt, die Schüler frühzeitig mit dem Studium dieser Sprache sich befassen zu lassen. Man empfindet es dort als nichts Außergewöhnliches, wenn man Schüler von 10—12 Jahren in den Unterrichtsstunden Hymnen der Odyssee singen hört, oder wenn man sie in ihrem Spiel Bilder aus dem Homer darstellen sieht; ja man ist gezwungen, sie zu überwachen, damit sie in ihrer Begeisterung für diesen Dichter sich nicht der für ihre Gesundheit nötigen Ruhe berauben. (Eine Fußnote teilt mit: Es ist vorgekommen, kurz vor Veröffentlichung dieses Berichts, daß der junge Baron v. Bissing und der jüngere der drei Prinzen v. Wrede, die in der Hofwiler Anstalt waren, sich um ein Uhr nachts erhoben, um sich mit ihrem Homer zu beschäftigen; man mußte sie zwingen, sich wieder schlafen zu legen.)

Von den Griechen geht man zu Virgil und ist durch ihn eingeführt in das vertiefte Studium der Sprache und Geschichte der Römer, die lange den Schüler beschäftigen.

Dann geht es durch die Labyrinthe des Mittelalters, und man kommt zu den modernen Sprachen und zur Zeitgeschichte, ohne das Hauptwerk des deutschen Homer, das Nibelungenlied, zu vernachlässigen.

Auch die Heilige Geschichte wird in dem Geschichtsstudium in Hofwil keineswegs vernachlässigt; sie bildet einen besonderen Zweig derselben, der sich kreuzt in der Zeit Jesu und der Apostel mit der Profangeschichte. Sie leistet wesentliche Dienste in der religiösen Unterweisung in dem Alter, in dem der Schüler noch nicht fähig ist, den Zug des allgemeinen Wohlwollens, der die christliche Religion kennzeichnet, zu verstehen, noch imstande ist, zu begreifen, daß der höchsten Hingabe an die edelsten Freuden der Seele, mehr als an die der Sinne und an die vorübergehenden Leidenschaften unseres irdischen Daseins, der Vorzug zu geben sei. Die Empfänglichkeit der Kinderseele ist nur dann dauernd und wirkungsvoll, wenn sie auf eine klare Anschauung gegründet ist: darum beginnt man in Hofwil die religiöse Unterweisung der Kinder mit dem Alten Testamente. Es handelt sich in dieser Zeit des Kindesalters darum, mehr und mehr einzudringen in die Vorstellung von dem Dasein Gottes und seiner Beziehungen zur Menschheit, die am leichtesten zu begreifen sind, und um die der göttlichen Vorsehung in jedem

Augenblicke. Eine gute Auswahl von Bildern des Alten Testamentes erfüllt vollständig diesen Zweck.

Der geschichtliche Teil des Evangeliums, der den ersten Abschnitt dieses Lehrganges beendigt, bereitet den Zeitpunkt vor, in dem die fortschreitende Entwicklung des Zöglings ihn befähigt, den besonderen Charakter des Christentums zu verstehen, und ihm die Möglichkeit gibt, einen tieferen Eindruck davon zu gewinnen.

Diese Unterweisungen, die von einem ausgedehnten Kursus der natürlichen Religion begleitet sind, werden durch einen anderen, mehr vertieften Lehrgang über Moral und kirchliche Dogmen ergänzt, den man als den Schluß dieses religiösen Bildungsganges bezeichnen kann, gebildet; man sieht in ihm aber nur die Einleitung zu dem großen Kursus, der gewissermaßen das ganze Leben bildet und der sich bereichern muß durch alles, was es zusammensetzt und ausfüllt.

Dieser Lehrgang, vereint mit demjenigen der anderen Unterrichtsfächer in Hofwil, hat den großen Vorzug, daß er die Schüler vor frühreifen Fortschritten bewahrt und dadurch gefährlich wird: jeder Schritt, den sie vorwärts machen, ist genügend vorbereitet durch den vorhergehenden und wird so dauerhafter und wirkungsvoller. Es gibt nichts Gefährlicheres in der Religion als *Worte ohne Inhalt zum Gegenstande des Beweises zu machen; und nichts ist wichtiger, als Religiosität zu einer Begleiterin für das Leben* zu machen, die unser ganzes Dasein belebt, stützt, reinigt und veredelt.

Man hält es darum aus verschiedenen Gesichtspunkten in Hofwil für richtig, die kirchlichen Dogmen und Mysterien erst dann mit den Schülern zu behandeln, wenn sie genügend vorbereitet sind, mit einfältigem Glauben, das zu erfassen, was sich Unerklärliches darin findet. Die Gefühle, die dieser Glaubensakt voraussetzt, sind das gesicherte Ergebnis eines guten Studiums des Evangeliums und einer tiefen Kenntnis des Charakters Jesu.

Die Vorbereitung für die erste Kommunion erfolgt im Anschluß an den Katechismus des Bekenntnisses, in dem der Zögling geboren ist; der Zulassung geht immer eine Prüfung durch einen Geistlichen voraus.

Wenn man den Bildungsgang in Hofwil in allen seinen Verzweigungen genau überblickt, so wird man erkennen, daß er darauf zugeschnitten ist, die Fähigkeiten der Schüler zu entfalten und in Tätigkeit zu setzen durch Mittel, die, soweit es nur irgend möglich ist, ihrem eigenen Innern entnommen sind, um ihnen die Liebe zu dem, was wahrhaftig, was groß, was ehrenvoll und schön ist, einzuflößen; um ihnen für alles, was sie unternehmen, mit der Kenntnis der besten Methoden, das Bedürfnis nach deren Verwendung zu übermitteln; um sie zu sichern vor dem Einfluß schlechten Beispiels; um sie ganz besonders aufmerksam, gründlich, gleichsam zu genau überlegenden Forschern zu machen, die in allem, was sie treiben, beharrlich und unerschrocken, auch in Prüfungen und Leiden, sind und die überall ihre Pflicht tun.

Soweit beschäftigt sich der Bericht mit dem Pensionat, der höheren Unterrichtsanstalt in Hofwil. Ehe er zu der zweiten Anstalt, mit der sich Capo d' Istria eingehend befaßt, der *Armenschule*, übergeht, wird ein Auszug aus einem Berichte Pictets, des Herausgebers der 2. Auflage des „Rapport" gegeben, der betitelt ist: „Sur les moyens que l'agriculture fournit à l'éducation." Pictet wendet den bekannten Grundgedanken Fellenbergs, die geistigen, sittlichen und religiösen Anlagen der Schüler auf Grund ihrer täglichen Beschäftigung in der Landwirtschaft zu entwickeln, auf die örtlichen und sozialen Verhältnisse in der Schweiz an. Die Arbeit in der Landwirtschaft ist ihm der „grand moralisateur" der Menschen, und sie als Unterlage in der Erziehung der Jugend auszunutzen, scheint ihm ein schöner und glücklicher Gedanke zu

sein, um die Schwierigkeiten, die die Schweizer Verhältnisse durch die zerstreute Lage der Dörfer und Weiler und der einzeln wohnenden Familien sowie durch die ständige Arbeit der Leute um des Broterwerbs willen sich der Erziehung ihrer Kinder entgegenstellen, wenigstens in etwas zu beheben. Für diesen Zweck soll die Armenschule ein Musterbeispiel sein.

Capo d' Istria ist sie nun während seines mehrwöchigen Aufenthaltes in Hofwil als solches erschienen; sie ist ihm ein leuchtendes Vorbild einer Schuleinrichtung für ländliche Verhältnisse; er beschäftigt sich deshalb in seinem Berichte mit ihr in ganz besonders eingehender Weise, über die Hälfte des Berichts handelt von der Armenschule.

„Man fühlt das Bedürfnis", schreibt er, „die Grundsätze zu analysieren, auf denen der Erfolg dieser Schule beruht, um sie für eine tatsächlich außerordentliche Erscheinung zu halten und sich keiner Täuschung über sie hinzugeben." Er betrachtet dann zunächst die Grundlage auch dieser Anstalt Fellenbergs, die Landwirtschaft, und führt darüber in bezug auf die Armenschule etwa folgendes aus: Die Landwirtschaft ist, je nachdem man sie ansieht, entweder ein Handwerk, eine Kunst oder eine Wissenschaft. Als Handwerk erfordert sie Körperkraft, als Kunst beansprucht sie Intelligenz und Charakter, endlich als Wissenschaft langes Studium.

Die ständige Arbeit in der frischen Luft, von Kindheit an, erzeugt die erforderliche Körperkraft, indem sie den Menschen stärker und unempfindlicher gegen den Wechsel der Witterung in den verschiedenen Jahreszeiten macht; sicher ein großer Vorzug, denn Körperkraft und Gesundheit können durch nichts ersetzt werden, wenn sie fehlen. Dieser Vorteil aber liegt in der Landwirtschaft als Handwerk des Bauern, als welches sie hier in erster Linie in Betracht kommt. Aber derjenige, welcher berufen ist, eine Landwirtschaft zu leiten, übt auch eine Kunst aus, die sich aus vielen Einzelheiten zusammensetzt; darum muß die Intelligenz eines tüchtigen Landwirts, der ein Besitztum leiten will, an den verschiedensten Gegenständen längere Zeit geübt werden. Seine Tätigkeit setzt die Fähigkeit voraus, zu vergleichen, zu urteilen und zu schließen. Billigkeit, Wohlwollen, stets gleiche Laune, Beharrlichkeit, Nachgiebigkeit ohne Schwäche, Bestimmtheit ohne Härte und daß er ein ehrenwerter, umgänglicher und sittlicher Mann sei, fordert man auch von dem kleineren Landwirte. Die Schüler der Armenschule bleiben endlich sogar der Landwirtschaft als Wissenschaft nicht ganz fremd, wenn sie auch Unterrichtsgegenstand der Klasse von Schulen ist, deren Schülern später der Broterwerb nicht gerade die erste Notwendigkeit ist. Für die Armenschule kommt die wissenschaftliche Seite der Landwirtschaft nur insoweit in Frage, als sie für die Praxis unbedingt nötig ist. Dazu bieten die täglichen Feldarbeiten passende Gelegenheit. Der Lehrer, der sie leitet, kann zur selben Zeit die Kinder mit Gegenständen beschäftigen, die ihre Urteilskraft stärken und ihr Gedächtnis bereichern; ja selbst die Arbeit, die auf den ersten Blick mechanisch erscheint, dient auch dazu, schrittweise die geistigen Fähigkeiten der Schüler zu erwecken und zu entwickeln. Ihre Aufmerksamkeit kann beständig angeregt werden, und man kann auch dafür sorgen, daß ein wirkliches Interesse für alle Sachen, mit denen man sie beschäftigt, damit ihr Nachdenken sich übt und ihr Urteil sich stufenweise ausbildet. Wie das alles in Hofwil verwirklicht wird, zeigen die späteren Ausführungen über den Unterricht in der Armenschule.

Der Bericht erzählt nunmehr, wie Fellenberg in der Persönlichkeit des jungen Wehrli, eines Lehrersohnes aus Eschikofen in Thurgau eine Hilfskraft erhielt, der mit jugendlicher Begeisterung, außerordentlichem Eifer die Grundgedanken Fellenbergs in sich aufnahm und sie mit großem Fleiße und wachsender Geschicklichkeit als Lehrer und Leiter der Armenschule zu verwirklichen Tag und Nacht bestrebt war. Wehrlis Verdienst ist es in erster Linie, daß die

Armenschule zu so hoher Blüte kam und die Bewunderung aller Besucher von Hofwil hervorrief.

Mit drei Schülern, im eigentlichen Sinne des Wortes von der Straße aufgegriffen, wurde die Armenschule eröffnet. Wehrli verließ Fellenbergs Haus und wohnte mit den Schülern zusammen, lebte wie sie hauptsächlich von Kartoffeln und Milch und schlief auf Stroh. Nichts erschien ihm zu beschwerlich. Man hatte ihm die Erlaubnis erteilt, aus Küche und Keller des Schlosses das für ihn Nötige zu beziehen. Er machte davon nie Gebrauch; nur ein einziges Mal nahm er eine Flasche Wein und teilte sie mit den Kindern, weil sie eines Tages sehr gefroren hatten. Wenn ein Kind in die Schule eintritt, wird es von dem Anstaltsarzt mit Sorgfalt untersucht. Er beobachtet täglich die Wirkung, die die Lebensweise in der Anstalt auf es ausübt und führt genau Buch über alles, was den körperlichen Zustand des Kindes betrifft, sei es gesund oder krank.

Auch Wehrli führt ein Tagebuch über jedes der Kinder, von dem Augenblicke ihrer Zulassung an. Die natürlichen Anlagen des einzelnen, sein Charakter, seine religiösen, sittlichen und geistigen Fortschritte, sein Fleiß bei der Arbeit, kurz alles, was sein zukünftiges Glück betrifft, findet Platz in diesem Tagebuche. Die Sorge, die Fröhlichkeit der Schüler zu entwickeln, sie heiter, frisch und tätig zu erhalten, wird als ganz besonders wichtig betrachtet. Alles lädt zum Vertrauen ein. Wehrli arbeitet, liest, plaudert und singt mit ihnen; er erzählt ihnen Geschichten; er unterrichtet, ermahnt sie und betet mit ihnen; er verläßt sie keinen Augenblick. Arbeit, Ordnung, Zuneigung und Milde weisen einen klugen und beharrlichen Weg, triumphieren über alle moralischen Hindernisse und schlechten Angewohnheiten. Die einst vagabondierenden, bettelnden Kinder, hie und da, bis zu 24 an der Zahl, aufgerafft aus dem tiefsten Elende, in die Anstalt aufgenommen und mit wirklicher Güte versorgt, unterwiesen in ihren Pflichten gegen Gott und ihre Mitmenschen, in ständiger Arbeit nach einer bestimmten Regel, nicht eine Minute durch den Unterricht verlierend, selbst nicht durch ihre Spiele, haben niemals Strafe nötig gemacht, damit sie zu rechtem Betragen zurückgeführt wurden. Die Kinder wohnen mit ihrem Lehrer zusammen in zwei großen Sälen, deren einer als Schlaf-, deren anderer als Unterrichtsraum dient. Ihre Mahlzeiten nehmen sie in einem ländlich eingerichteten Hause ein; in der schönen Jahreszeit erhalten sie Unterricht in einem offenen Schuppen, der für diesen Zweck eingerichtet ist und in der Nähe des Schlosses im Buschwerk steht. Das Schlafzimmer wird nicht geheizt, erhält aber im Winter ein wenig Wärme von dem Nachbarraume. Zwei Feldbetten haben Strohsäcke und Pfühle aus grobem Leinen und im Sommer eine, im Winter zwei Decken. Die Sommerkleidung besteht aus grobem Baumwollstoffe, die Winterkleidung aus Tuch. Die Kinder gehen im Sommer barfuß, außer wenn die Arbeit im Felde Schuhwerk erfordert, und sind stets barhäuptig; die Mehrzahl der Kinder versteht, selbständig ihre Kleider auszubessern. Im Sommer stehen sie um 5 Uhr, im Winter um 6 Uhr auf. Nachdem sie sich angezogen und gebetet haben, erhalten sie eine halbe Stunde Unterricht; dann frühstücken sie und arbeiten bis $11\frac{1}{2}$ Uhr auf dem Felde. Nach einer halben Stunde Mittagspause gibt Wehrli ihnen wieder eine Stunde Unterricht, bei dem sie sitzen. Dann nehmen sie ihre Handarbeit wieder auf bis sechs Uhr abends. Sie essen darauf ihr Abendbrot spielen etwas und werden dann noch eine halbe Stunde unterrichtet; nach dem Abendgebet gehen sie zwischen 8 und 9 Uhr, schlafen. Die Einteilung der Zeit wechselt jedoch nach den Jahreszeiten. Im Sommer verlängert sich die Arbeit draußen etwas mehr; im Winter geht der Abendunterricht dem Essen voran und dauert $1\frac{1}{2}$—2 Stunden. Die mittlere Dauer der Handarbeit beträgt also im Sommer elf, im Winter neun Stunden täglich.

Die Höchstzahl der Arbeitsstunden ist zwölf, die Mindestzahl acht. Den größten Teil des Jahres dauert der Unterricht, bei dem die Kinder im Schulzimmer sind, zwei Stunden, im Winter bis zu vier Stunden. Der Sonntagmorgen ist Werken der Barmherzigkeit und dem Unterrichte gewidmet; auch nach dem Mittagessen haben die Schüler Sonntags noch Unterricht; der Rest dieses Tages wird zu körperlichen Übungen, Spielen und Spaziergängen verwandt.

Die Kinder werden aus der Küche der Dienstboten gespeist und erhalten dieselben Mahlzeiten wie diese, ausgenommen Fleisch und Wein. Das Frühstück besteht in Suppe oder Milch und Gemüse oder Brot. Dasselbe gibt es zu Mittag, nur noch Kartoffeln dazu. Am Sonntage gibt es mittags Fleisch. Zu den Mahlzeiten wird nie Wasser, sondern stets Milch getrunken. Das Brot wechselt in seiner Zusammensetzung nach den Preisen der verschiedenen Getreidearten; es ist ein Gemenge von Weizen-, Roggen-, Gersten- und Bohnenmehl in verschiedenem Verhältnis. Wehrli sitzt bei allen Mahlzeiten oben an der Tafel und sorgt für richtige Verteilung der Speisen.

Unterrichtsgegenstände in der Armenschule sind: Lesen, Schreiben, Zeichnen, einige Kenntnis der Sprach- und Raumlehre sowie Belehrungen über tägliche Naturerscheinungen und besondere Ereignisse; aus der Erdkunde und Geschichte ihres Landes lernen sie das, was ihnen im Leben nützlich werden kann; endlich beschäftigt man sie mit einigen Übungen im Denken und unterweist sie in Religion und Sittenlehre. Eine bestimmte Ordnung in Verteilung der Lehrstunden findet nicht statt. Man beschäftigt die Kinder vielmehr mit dem einen oder anderm Unterrichtsgegenstande, je nach ihrer Veranlagung. Bei der Erziehung der Landkinder muß der eigentliche Unterricht nur eine Ausnahme von der Hände Arbeit sein, eine Art Zugabe; die geringe Zahl der Stunden, die man in Hofwil auf diese Form des Unterrichts verwendet, genügt vollkommen, da in einem Plane, wie ihn Hofwil hat, alles dem Unterrichte und der Erziehung dient. Selbst die Arbeit mit der Hand ist an sich schon ein Mittel der sittlichen Vervollkommnung der Schüler. Man läßt sie durch ständiges Beispiel Gefallen an Ordnung und Pünktlichkeit gewinnen, dadurch daß man sie von ihnen fordert, sie ihnen zur Gewohnheit werden läßt und ihnen bei jeder Gelegenheit die Vorteile zeigt, die sie durch Ordnung und Pünktlichkeit haben. Ebenso bildet man ihre Aufmerksamkeit, indem man sie anhält, sie ständig auf die Sache, mit der sie sich beschäftigen, zu richten. Auch gewöhnt man sie, immer mit größter Sorgfalt das zu tun, was ihnen aufgetragen ist. Weiter erzieht man sie zu größter Sparsamkeit. Sie dürfen die geringste Unordnung nicht leiden, wenn sie sie abstellen können; jeden Gegenstand an seinen Platz zu stellen, wird ihnen Bedürfnis; so gewinnen sie Gefallen an Genauigkeit, Sauberkeit, Vollkommenheit, die jetzt so selten, aber dennoch notwendig sind, damit die Landwirtschaft einträglich werde.

Die Erfahrung hat gezeigt, daß man ohne der Arbeit zu schaden und ohne daß man die Aufmerksamkeit der Schüler ihr entzieht, sie zu derselben Zeit auch mit einem anderen Gegenstande unterrichtlich beschäftigen, als ihn der Hände Arbeit ausführt. Um sich eine richtige Vorstellung von dem Grade der geistigen Entwicklung und der Aneigung positiver Kenntnisse in Hofwil zu machen, muß man den sehr eingehenden Bericht Renggers, verfaßt auf Grund mehrtägiger, gründlicher Beobachtung im Auftrage der „Ständigen Unterrichtskommission der Armenschule in Hofwil", wie sie durch Vertrag vom 25. Februar 1813 feierlich eingesetzt worden ist, zu Hilfe nehmen[1]).

[1]) Rengger, Rapport sur l'institut d'éducation des pauvres à Hofwyl, rédigé par M. M. A. Rengger; ci-devant ministre de l'intérieur de la République Helvétique, au nom de la Commission établie par l'inspection de cet établissement". Genève et Paris. J. J. Taschoud.

„Fast alle Schüler", sagt der Bericht, „kannten zwar bei ihrem Eintritt in die Anstalt, die Druckbuchstaben, aber keiner konnte lesen, und heute liest die Mehrzahl von ihnen mit einer Leichtigkeit, Sauberkeit und einem Ausdrucke, wie man das kaum in einer anderen Schule findet.

Man beginnt mit Schreibübungen auf der Schiefertafel; nur Sonntags schreiben die älteren Schüler mit der Feder. Es war nur eine geringe Anzahl von Schülern, die, als sie eintraten, die Großbuchstaben kannte; heute hat die Mehrzahl von ihnen eine leichte und sehr lesbare Schrift.

Unter den großen Verdiensten, die Pestalozzi um die Volkserziehung hat, muß man das besonders erwähnen, daß er die Zeichenmethode für die Volksschule so ausgestaltet hat, daß das Zeichnen in der Volksschule eingeführt werden konnte. Seine Methode wird in Hofwil angewandt, und mehrere der Schüler in der Armenschule sind imstande, mit einer gewissen Genauigkeit landwirtschaftliche Geräte und Maschinen nach der Natur zu zeichnen.

Der Rechenunterricht beginnt mit dem Kopfrechnen nach der Weise Pestalozzis. Später erst rechnen die Schüler dann auf der Schiefertafel oder im Hefte, ohne daß jemals ersteres vernachlässigt würde. Bei der Prüfung durch die Kommission im Herbste 1813 konnte die Hälfte der Schüler in den vier Grundrechnungsarten, mit Brüchen rechnen und Regeldetri-Aufgaben lösen. Fellenberg betrachtet den Gesang als wertvolles Erziehungsmittel für die Bildung des Charakters, Milderung der Leidenschaften, als Mittel, um Verbindung zwischen Gedanken und Gefühlen herzustellen, um den Ordnungs- und Schönheitssinn zu stärken, um Vaterlandsliebe und religiöse Empfindungen zu erwecken. Alle Schüler lernen die Theorie der Musik und sind im Gesange geübt. Die ausgezeichnete Methode Wehrlis ist von ihm selbst in seinem Tagebuche beschrieben, und Rengger zitiert ihn wörtlich. Nachdem Wehrli auseinandergesetzt hat, wie er verfährt, um die Schüler mit den Elementen des Gesanges vertraut zu machen und ihre Stimme zu üben, fährt der junge Lehrer so fort: „Wohlgesetzte Lieder ermutigen und erfreuen alle, die etwas musikalisches Gefühl haben. Der Gesang ist ein vorzügliches Mittel, Gefühle der Frömmigkeit unter den Menschen zu verbreiten; eine gute Auswahl von religiösen Gesängen könnte in dieser Beziehung von großem Nutzen sein. Wenn man im Gesangunterrichte aller Schulen eine Methode wie die unsrige befolgen würde, so könnte sich bald die Zahl der schmutzigen und geschmacklosen Lieder verringern, die heute unter dem Volke so verbreitet sind. In demselben Maße wie unsittliche Lieder Übel stiften, würden recht ausgewählte Lieder Gutes wirken. Edle Gesänge erheben und erfreuen das Herz, bringen gute Gedanken, die man ohne sie nicht haben würde. Der Apostel Paulus hat diese Wirkungen des Liedes auf den Menschen wohl gekannt, da er in seinem Briefe an die Epheser auffordert, gemeinsam Hymnen und Psalmen zur Erbauung zu singen. Ich könnte mehrere Beispiele von meinen Schülern anführen, um zu zeigen, welche Gefühle unsere Lieder in ihren Herzen haben geboren werden lassen. Wie oft ist es nicht vorgekommen, daß die fremden Zuhörer durch unsere Lieder gerührt wurden."

„Und auch wir", fährt Rengger in seinem Berichte fort, „haben nicht ohne innere Bewegung die Gesänge in Wehrlis Schule gehört. Wirklich, wenn man eine Hymne von Lavater oder Mildheim diese Kinder mit so herzigem Ausdruck singen hört und sich erinnert, was die Kinder ehemals waren, und damit vergleicht, was sie jetzt sind, ist es unmöglich, nicht bis zu Tränen gerührt zu werden. Alle ohne Ausnahme singen richtig. Wehrli hielt sich für berechtigt, auf Grund seiner Erfahrungen zu versichern, wie die Kinder auch veranlagt sein mögen, man kann sie dahin bringen, daß sie richtig singen,

wenn man sie richtig behandelt. Die Mehrzahl der Kinder kann mehr als 100 Hymnen, Kantaten und Lieder auswendig, was fraglos zugleich eine ausgezeichnete Gedächtnisübung ist. Die Komposition der Lieder ist sehr verschieden, einige sind fröhlich, alle haben einen sittlichen Inhalt.

Wenn auch in dieser Schule keine Rede von einem vollständigen Lehrgange in der Grammatik sein kann, so erhalten doch die Kinder gewisse Kenntnisse darin. Sie können Haupt-, Tätigkeits- und Eigenschaftswörter unterscheiden, auch deklinieren und konjugieren. Eine der Übungen der zweiten Klasse (um des verschiedenen Alters der Kinder willen hat man zwei Klassen gebildet) ist zum Beispiel: zu einem gegebenen Hauptworte soviel Eigenschaftswörter zu suchen und auf die Tafel zu schreiben, als die Kinder finden können. Obgleich die Kinder beim Eintritt in die Schule nur die Mundart ihres Dorfes sprachen, drückt sich die Mehrzahl von ihnen heute in gutem Deutsch aus, und sie sind imstande, kleine Niederschriften ohne grammatische Fehler zu machen."

„Damit unsere Kinder," sagt Wehrli in seinem Tagebuche, „lernen, richtig zu schreiben, fordere ich oft von ihnen, daß sie während einiger Stunden des Tages richtiges Deutsch (nicht Mundart) sprechen. Ich habe ihnen begreiflich gemacht, daß das die Sprache der Bücher sei, und daß sie alles, was sie schreiben, z. B. in einem Briefe an ihre Eltern, ihre Kameraden in gutem Deutsch schreiben müßten. Wenn sie einen Brief zu schreiben haben, lasse ich ihn erst in ihrer Mundart aufsetzen, dann in gutem Deutsch auf der Schiefertafel schreiben, endlich zu Papier bringen. Ich bediene mich auch oft unserer Unterhaltungen und Erzählungen zu Hause und auf dem Felde als Stoff zu schriftlichen Übungen in richtigem Deutsch."

Rengger schreibt ferner in seinem Berichte: „Wenn auch die Beschäftigung mit der Geometrie in einer Dorfschule nicht angebracht erscheint, kann man doch den großen Nutzen nicht verkennen, den praktische Kenntnisse der geometrischen Wahrheiten auch für den Mann aus dem Volke haben, Kenntnisse, deren Anwendung sich auf Schritt und Tritt zeigt. Um wirkliche Gegenstände richtig zu schätzen, muß man wissen, was eine gerade, eine krumme Linie ist, was Parallelogramme sind, muß einen rechten, stumpfen und spitzen Winkel, den Kreis, das Dreieck, die Viereckе, die Vielecke, den Würfel, die Walze, die Kugel u. a. m. kennen. Ohne diese Kenntnisse kann man sich keine vollständige und genaue Vorstellung der Gegenstände, denen unsere Sinne begegnen, machen. Für einen Landmann aber ist das unbedingt notwendig; er muß eine Entfernung, eine Fläche, die Höhe eines Baumes, den Kubikinhalt seines Holzes zu schätzen und die Ausdehnung seines Grundstückes zu messen imstande sein. Etwas Raumlehre ist auch für den einfachsten Handwerker ebenso nötig. Unter diesen Gesichtspunkten bilden geometrische Kenntnisse einen Teil des Unterrichts der Armenschule. Die Ergebnisse, die wir in Hofwil beobachtet haben, sind im höchsten Grade befriedigend. Wir haben bewundert, mit welcher Genauigkeit die Schüler der 1. Klasse die Art der Linien, die Größe der Winkel bestimmten, den Inhalt von Dreiecken und Trapezen berechneten; sie waren imstande, aus dem Kopfe den Körperinhalt eines Heuhaufens aus gegebenen Ausdehnungen richtig zu berechnen u. a. m."

Der Unterricht in der Naturgeschichte vermittelt hauptsächlich die Kenntnisse der Naturkörper und Erzeugnisse, die die Kinder täglich vor Augen haben. Sie kennen nicht nur die nützlichen landwirtschaftlichen Pflanzen, sondern auch die Unkräuter. Sie wissen die Steine auf dem Felde zu unterscheiden nach ihrer Beschaffenheit und ihren nützlichen Eigenschaften und können sie mit Namen benennen.

Die Kinder sind zur Liebe und Verehrung der Heimat erzogen, die man sie kennen lehrt an der Hand des Stierlinschen Buches: „Le miroir de

l'honneur Helvétique au traits nobles tirés de l'historie de nos pères." Die Gefühle, die das Lesen dieses Buches erzeugt, werden gefestigt durch Besprechungen mit dem Lehrer und durch vaterländische Lieder.

Die fortgeschrittenen Schüler führen ein Tagebuch über das Bemerkenswerteste, das sie in der Woche beobachteten. Sonntag morgens schreiben sie das auf die Schiefertafel und nach Verbesserung durch Wehrli ins Heft. Gewöhnlich ist es die Aufzählung der Wochenarbeit auf dem Felde oder im Hause. Es sind aber auch kleine ländliche Erlebnisse, Beobachtungen an Pflanzen, schöne Züge, die sie beim Lesen beobachtet haben, oder das Neue, das sie in der Woche gelernt haben. Die Kommission mußte anerkennen, daß die Mehrzahl der Tagebücher Befriedigendes brachte."

Man fragt sich unwillkürlich, wie die Fortschritte der Kinder so merklich sein können, da die dem eigentlichen Unterrichte gewidmete Zeit doch so kurz ist. Die Antwort findet sich in einem Briefe Wehrlis an seine Eltern, den die Kommission in ihren Bericht aufgenommen hat:

„Ihr werdet mich fragen, wie ich beim Unterrichte meiner Kinder verfahre. Andere Leute haben dieselbe Frage des öfteren an mich gerichtet. Ich antwortete, daß ich die Kinder den ganzen Tag unterrichte. Ohne der Mehrzahl der Arbeiten zu schaden, flechte ich belehrende Unterhaltungen ein; man plaudert bei den Arbeiten so angenehm. Ich finde, daß ich auf freiem Felde, inmitten der herrlichen Natur viel mehr Mittel habe, die Aufmerksamkeit der Kinder zu wecken, ihr Nachdenken zu üben, als wenn sie in der Schulstube zwischen vier düstern Mauern sitzen; hier draußen kann ich ganz anders ihren Beobachtungsgeist schärfen und ihren Wissensdurst stillen als im Schulzimmer, wo sie viel eher zur Mutlosigkeit und Faulheit geneigt sind. Meine Schüler sind immer frisch, tätig, arbeitsfreudig. Da der Geist, besonders der des Kindes, niemals in Ruhe ist, ist es nach meiner Erfahrung unbedingt nötig, ihn fortwährend mit nützlichen Dingen zu beschäftigen. Ich habe versucht, in den Abendunterhaltungen mit den Kindern festzustellen, was sie am Tage am genausten beobachtet, am sichersten gelernt und am besten behalten haben. Diese Maßnahme habe ich ganz ausgezeichnet gefunden, weil sie das Interesse der Kinder am Beobachten freudig erhöht.

Morgens gab ich ihnen oft eine Aufgabe, die sie am Tage zu lösen hätten; so zum Beispiel sagte ich immer: „Suche mir bis heute Abend 20 Hauptwörter, die mit A beginnen von Gegenständen, die man in einem geordneten Hause findet oder am Himmel beobachtet; oder: suche ebenso viel Eigenschaftswörter, die man mit Haus binden kann." Ich ließ sie dann die gefundenen Wörter auf die Schiefertafel schreiben. Man sieht auch, daß die Kinder sich veranlaßt fühlen, bei den Feldarbeiten sich im Kopfrechnen zu üben, ja daß sie sich mit großem Vergnügen kniffliche Aufgaben stellen, deren Lösung ihnen besonders schwierig erscheint.

„Alles, was wir mit unseren Schülern unternehmen", sagt Wehrli in seinem Tagebuche, „muß ein Mittel sein, ihre schlummernden geistigen Kräfte zu entfalten und sie zu fördern." Man wendet nichts vergeblich bei den Schülern an; denn es gibt nichts, woran sie nicht irgend etwas lernen könnten, wenn man sie nicht als geistlose Geschöpfe behandelt, sondern sie im Gegenteil immer auf nützliche Zwecke aufmerksam macht und sie überall auf den Grund der Sache führt. So werden unsere Kinder auf alle Verhältnisse vorbereitet, die sie im Leben, für das sie bestimmt sind, erwarten. Kann man für diesen Zweck Nützlicheres tun, als sie mit Arbeit und Unterricht beschäftigen? Die Arbeit bietet in Hülle und Fülle Gelegenheit zu Belehrungen, die die Kinder auf den Schulbänken nicht gefunden haben würden; sie würden sich nie so lernbegierig zeigen wie bei uns, und das ist's eben, was die günstigen Ergebnisse

herbeiführt; hier richten die Kinder tausend Fragen an mich über alle möglichen Sachen, auf die sie stoßen; und Belehrung ist bekanntlich nie wirkungsvoller, als wenn man sie begehrt. Die Fähigkeit zu suchen, zu entdecken, zu urteilen wird aufs bestmögliche erweckt und geübt.

Ganz dasselbe gilt in bezug auf das Gefühl für das Schöne. Die Übungen und Unterweisungen in der Religion, die immerwährende Sorgfalt, die man anwendet, Dankbarkeit gegen Gott als ständiges Gefühl in den Herzen der Schüler zu erwecken, bilden eine wirkungsvolle Ergänzung zu der oben geschilderten Erziehung. Jeden Sonntag wohnen die Kinder dem Gottesdienste in Fellenbergs Hause bei, zusammen mit den Schülern der übrigen Anstalten. Es ist die einzige Gelegenheit, wo sie mit ihnen in Berührung kommen. Ihre religiösen Gesänge können als wirkungsvolle Gebete zur Erbauung und inneren Erhebung betrachtet worden. Wehrli beschäftigt sich oft mit religiösem Unterrichte und verliert keine Gelegenheit, um in die Herzen der Kinder Dankbarkeit gegen ihren Schöpfer zu pflanzen. Er selbst drückt sich in seinem Tagebuche über diesen Gegenstand folgendermaßen aus:

„Das religiöse Gefühl und die Kultusübungen sind die besten Führer im Leben. Was ist der Mensch ohne Religion? Die Pflichten der Frömmigkeit sind als die ersten und wichtigsten den Kindern aufzuerlegen. Die Naturerscheinungen in ihrem Wechsel oder andere Umstände, die sie draußen überraschten, veranlaßten meine Kinder oft zu Fragen, die mir Anlaß gaben, sie über das Dasein und die Vollkommenheit Gottes zu unterrichten in einer Weise, die tiefen Eindruck auf sie machte. Ich setzte ihnen auseinander, daß wir das Glück haben, Gott in ganz besonderer Weise zu kennen, weil wir aus der Heiligen Schrift seine Absichten mit uns kennen gelernt haben. Endlich sagte ich ihnen, daß Gottes Liebe zu uns, seinen Geschöpfen, so weit gegangen sei, daß er uns seinen einzigen Sohn in die Welt gesandt habe, uns seinen Willen zu lehren, um uns gerechter und besser zu machen. Dann nehme ich die Gelegenheit wahr, wenn ich meine Kinder in geeigneter Stimmung weiß, ihnen einen Abschnitt aus dem Neuen Testament über Leben und Lehre Jesu vorzulesen, die ihnen das beste aller Beispiele gibt. Ich lese nur wenig auf einmal, verbinde aber, so gut ich es kann, eingehende Auseinandersetzungen damit .... Man kann den Kindern von früh an Gotteserkenntnis übermitteln, ohne ein Religionsbuch dazu zu benutzen.

An einem schönen Sommerabende ging ich mit allen meinen Kindern aus. Der Himmel war heiter, bei Sonnenuntergange sah man die Abendröte. In der entgegengesetzten Himmelsrichtung ging der Mond in Pracht auf und spiegelte sich im Wasser des Sees. Die Kinder wissen nicht, wohin sie blicken sollen, so schön ist der Himmel. Aber der Mond erregte doch ihre ganz besondere Aufmerksamkeit. Einige von ihnen begannen das Lied zu singen: „L'astre de nuit avec lenteur s'élève"; wir stimmten alle ein, und als wir gesungen hatten, nahm ich die Gelegenheit wahr, sie daran zu erinnern, daß Gott das alles geschaffen habe. Als wir nach Hause zurückgekehrt waren, las ich ihnen die Hymne vor, die mit den Worten beginnt: „Il est au ciel un Père qui nous aime". Das machte einen tieferen Eindruck auf ihre jungen Herzen, als wenn ich eine Unterredung nur nach der Bibel oder dem Religionsbuche mit ihnen angestellt hätte.

Im letzten Herbst wurden wir auf dem Felde von einem Gewitter überrascht. Einige der Kinder hatten Angst. Ich habe oft Väter und Mütter zu ihren Kindern sagen gehört: „Betet; Gott ist zornig". Um meine Schüler vor solchen falschen Gedanken zu bewahren, versammelte ich sie, als wir zurückgekehrt waren und las ihnen die Hymne „297 du recueil de Zurich " vor. Ich ließ sie fühlen, daß Gott nie aufhört, gut zu sein, setzte ihnen dann die

Vorteile des Gewitters auseinander und sagte ihnen dabei, daß nur die Bösen Blitz und Donner fürchteten, die Guten aber Gelegenheit nähmen, Gott dafür zu loben und zu danken."

Wohltuend zu beobachten ist der Geist der Einigkeit unter den Schülern. Sie lieben sich; sie helfen einander; sie kennen keinen Streit; die Stärkeren unter ihnen unterweisen und beschützen die Kleinen. Ist eins von ihnen krank, sie wollen helfen; alle zeigen Eifer, es wieder gesund zu sehen. Sie sind gerecht, milde, immer geneigt zu Mitleid und gegenseitiger Hülfe; ihre Sittlichkeit ist übereinstimmend mit ihrem religiösen Geist, den man ihnen eingeflößt hat, mit den Bräuchen, an die man sie gewöhnt hat, mit den Beispielen, von denen sie umgeben sind.

Die Bewohner von Hofwil, ungefähr hundertfünfzig an der Zahl, bilden eine wohl geordnete Gemeinschaft, in der jedes Glied, belebt von dem Geiste des Hauptes (Fellenbergs) eifrig an dem Wohle des Ganzen arbeitet. Alles das sehen die Kinder; es spricht zu ihnen von Ordnung, Eifer und Tätigkeit. Da die Schüler sich selbst von Wohlwollen und Zuneigung getragen fühlen, sind auch sie erkenntlich; sie sorgen sich, das Glück, das man sie genießen läßt, durch Eifer ihrerseits zu verdienen.

Das Wohlergehen der Schüler der Anstalt zeigt sich in ihren Blicken, ihrem ganzen Gesichtsausdrucke, sei es, daß sie auf dem Felde arbeiten, sei es, daß sie dem Unterrichte zuhören, sei es, daß man sie beobachtet bei ihren Mahlzeiten; sie sind immer heiter. Sie machen ihre Spiele mit einer so munteren Fröhlichkeit, daß sie selbst die Gegenwart des Lehrers, der mit ihnen spielt wie ihresgleichen, nicht im geringsten stört. In diese Spiele mischt sich niemals auch nur das geringste Häßliche, kein unzartes Wort oder sonst etwas Tadelnswertes. Sobald inmitten dieser Lust die Stimme des Lehrers sich hören läßt: „Genug meine Kinder; das Spiel ist aus" — ist alles ruhig, und die Kinder folgen ohne Murren.

Wenn man das Tagebuch Wehrlis, dieses christlichen Philosophen von 24 Jahren, liest, muß man bewundern, in welch hohem Grade und mit welcher Gründlichkeit er das ganze System Fellenbergs in sich aufgenommen hat und seine Theorie über Strafen, Belehrungen, Ermutigungen, Gewohnheiten, Vorschriften, Beispiel, Arbeit und Spiel anwendet, um zu dem schönen Ergebnis der Erneuerung von 24 Kindern zu gelangen, die schon von den verschiedensten Lastern einschließlich des Bettelns angesteckt und von tiefem Elend fast untrennbar waren. Wehrli sieht sich nur selten gezwungen, zu dem traurigen Mittel körperlicher Strafen zu greifen. Mäßige Demütigungen, öffentlich oder unter vier Augen erfolgende Vorhaltungen, Ausschluß von den gemeinsamen Mahlzeiten, vorübergehende Entziehung der Beweise der Zuneigung und des Vertrauens — das sind die einfachen, durch den Erfolg als richtig gekennzeichneten Mittel, die von diesem seltenen Manne, den man als Genie ansprechen muß, wenn diese Bezeichnung alles sagt, was er ist, und gilt, angewandt werden.

Übrigens wenn man das Gesamtunternehmen von Hofwil genau prüft, begreift man, daß es keineswegs nur der ausgezeichnete Wehrli ist, wenn er auch als Mann von hoher Intelligenz, von ausgezeichnetem Urteil, von unermüdlicher Tätigkeit und unbegrenztem Eifer bezeichnet werden muß, dem man die Fülle der Erfolge zu verdanken hat: Wehrli würde nicht das sein, was er ist, wenn nicht Fellenberg ihm die Begeisterung für alles, was edel, gut und den Mitmenschen nützlich ist, eingeflößt hätte, wenn er Wehrli nicht den Mut durch religiöse Grundsätze, durch den fortwährenden Einfluß seiner Reden und durch sein ganzes Vertrauen, das er Wehrli schenkte, durch sein Beispiel an Hingebung und Ausdauer im Streben nach dem Guten, gestärkt hätte.

Nicht Männer wie Wehrli auszubilden, ist erforderlich, wohl aber Lehrer, die, wenn sie auch nur einen Teil seiner Eigenschaften und Mittel besitzen, doch ihrerseits die wohltätigen Absichten und das schöne Beispiel von Hofwil unter den Landleuten ausbreiten und vervielfältigen könnten. Die Schwierigkeit, etwas zu erreichen, dürfte sie nicht von solchen Unternehmen abschrecken, denn das Endziel ist von unberechenbarer Wichtigkeit für das Glück der menschlichen Gesellschaft; und selbst wenn sie weit hinter dem Musterbeispiele von Hofwil zurückblieben, würde ihr Tun doch noch eine große Wohltat für die Menschheit bedeuten. Übrigens ist dabei auch zu beachten, daß fromme Hingabe fehlende große Mittel ersetzen kann bei einem solchen Versuche. Wenn es sich um Wohltun handelt, erleuchtet Religiösität den Geist, erwärmt das Gemüt und stärkt den Willen; und der Lehrer, der von wahrer christlicher Liebe beseelt ist, wird die Schwierigkeiten überwinden, die selbst ein Genie (ohne Frömmigkeit) erdrückt haben würden.

Damit schließt die reizvolle Schilderung des Betriebes in den Fellenbergschen Anstalten in Hofwil. Capo d' Istria erwägt nun noch in kurzen Zügen ob es im staatlichen Interesse liege, auch dem gewöhnlichen Manne eine solche Bildung zu übermitteln, wie es in Fellenbergs Absichten liege, ob damit nicht die Gefahr verknüpft sei, unruhige Elemente zu erziehen, die dem Staate durch Empfänglichkeit für revolutionäre Ideen gefährlich werden könnten. Er kommt zu dem gegenteiligen Ergebnis und schließt seinen Bericht mit dem Gedanken, daß, wenn sein Fürst sich dazu entschließen könnte, den Geist von Hofwil zu verbreiten, er zu den größten Wohltätern der Menschheit werden würde.

Die hauptsächlichsten Gedanken aus Fellenbergs Brief an einen seiner Freunde [1]), die der Bericht nunmehr bringt sind ungefähr folgende:

Das menschliche Geschlecht wird seine Bestimmung niemals anders erfüllen können als durch das Mittel einer geistigen, sittlichen und religiösen Kultur, die gleich günstig ist für das Glück des Einzelnen und der Familie wie auch für das Blühen des Staates, der Völker. Ja, die Sicherheit der öffentlichen Ordnung von ganz Europa hängt letzten Endes davon ab, daß jedermann, gehöre er zu der Klasse der Regierten oder der Regierenden, sich Bildung und Tugend erwerben kann, damit er den Platz auszufüllen imstande ist, den die Vorsehung ihm durch Geburt oder natürliche Gaben zugeteilt hat. Wenn man die Massen verdummen läßt, verstopft man unfehlbar die in Überfluß vorhandenen Quellen der Kraft, des Reichtums und des Glückes, die der Staat haben kann, und schafft dadurch die Möglichkeit, daß die leicht irrenden Volksmassen in ihrer Beschränktheit durch die geringste Veranlassung erregt wird.

Dasselbe Unglück ergibt sich allerdings in noch gefährlicherem Maße durch Mißachtung des Gegenteils, wenn man nämlich die Bildung des Volkes zu weit ausdehnt und ihm Bedürfnisse anerzieht, die sich nicht befriedigen lassen. Es gibt keine gefährlichere Klippe sowohl für den Einzelnen, wie für den Staat. Der wahre Freund der Menschheit wird nur dann zur Erfüllung seiner Wünsche gelangen, wenn er die ohne seine Mitwirkung von Gott eingesetzte Gesellschaftsordnung achtet. Beginnen wir also ernstlich damit, jeder Gesellschaftsklasse das zu gewähren, was ihr ihrer Stellung und ihren Beziehungen nach zukommt, ohne dadurch dem höheren Talente und dem Genie aus den niederen Ständen eine Laufbahn zu verschließen, in der es sich mit Auszeichnung entfalten und neue Schätze für die Menschheit sammeln kann. Bei Prüfung der Maßnahmen zur Hebung des Menschengeschlechts werden wir erkennen, daß dies Unternehmen einzig und allein gelingen kann durch eine

---

[1]) Fellenberg, Aperçu des vues qui ont dirigé le fondateur des établissements d'Hofwyl dans la création de ses instituts.

neue Organisation der Landwirtschaft, die man in den Dienst der Schule und der Erziehung im allgemeinen stellen muß.

Beschäftigt man in der Schule Kinder mit Gegenständen, die sie nicht interessieren, oder verweilt man in peinlicher Weise zu lange bei ein und derselben Sache, pfercht die Kinder in schlecht eingerichtete Schulstuben zusammen, wendet im Unterricht widersinnige Methoden an und umgibt die Schüler mit schlechten Beispielen, so macht man sie naturgemäß von früh auf zerstreut und verderbt.

Der Landmann, der seinem Pfluge folgt, wird wie der Ochse, der ihm vorangeht: er vertiert mehr und mehr in einer höchst schädlichen Zerstreutheit; denn nur durch ständige, straffe Aufmerksamkeit auf alles, was den Menschen berührt, sei es um ihn, sei es in ihm, wird es ihm gelingen, seine Gedanken, seine Gefühle und Handlungen auf das zu richten, was ihm die Klugheit vorschreibt; selbst zur Religion, die dem Menschen so nötig ist, gelangt man nur durch Überlegung.

Diese Erwägungen haben uns veranlaßt, die Landwirtschaft in unsern Anstalten so zu organisieren und auszunutzen für Unterricht und Erziehung, daß sie eine ständige Übung der Aufmerksamkeit und Überlegung für alle wird, die sich mit ihr beschäftigen, ein wirksames Erziehungsmittel von der Kindheit bis zum Grabe, um so durch die Landwirtschaft das Ziel zu erreichen, das unsern Anstalten vorschwebt, und wir haben zu unserer großen Genugtuung gefunden, daß die Landwirtschaft in einem gewissen Grade der Vollkommenheit die der körperlichen Gesundheit und der geistigen, sittlichen und religiösen Entwicklung günstigste Beschäftigung ist; sie ist gleichzeitig so einträglich, daß wir durch sie, als ein Lockmittel zum Wohlstande, die Menschen zu Tugend geneigter machen können.

Wir werden auch beweisen durch Gründe, die schon angedeutet wurden, daß infolge der besten Methoden die Landwirtschaft eine Schule sein kann, die dem Staate ebenso viele geschickte Verteidiger liefern kann, wie er gute Landwirte besitzt . . . Für diesen Zweck genügt eine Stunde Unterricht täglich, die noch dazu die körperliche Erholung ersetzt, die die Schüler auf jeden Fall nötig hätten. Mittelst guter Methoden bringen wir nämlich in dieser Zeit die Schüler weiter, als wenn sie ihr halbes Leben im Schulzimmer eingeschlossen wären, weil der Unterrichtsgang, den wir einschlagen, den heißesten Wünschen der Kinder entgegenkommt und ihnen Vergnügen macht, während er ihnen in anderen Schulen eine Qual ist.

Es ist wahr, daß unsere Erfolge in dieser Beziehung mit davon abhängen, daß wir unsere Schüler mit Gott, mit der Natur und mit uns in unmittelbare Verbindung bringen, um sie jeden Augenblick ihres Lebens mit Gedanken, Gefühlen und Handeln zu erfüllen, für die wir sie als ausgesprochene Charaktere bilden wollen. Jeder Umstand, der uns auf diesem Wege zuwider ist, wird beseitigt; alles, was unsere Absichten begünstigen kann dagegen, wird gefördert; weil wir unausgesetzt einen wohlerwogenen Plan verfolgen, haben wir keinen Grund, Mißerfolge zu fürchten, die unfehlbar aus anderen Maßnahmen hervorgehen würde.

Unser Vorgehen verschafft dem Bauer wie dem Handwerker so viele Hilfsquellen, macht ihm so viele Freude durch den Erfolg, daß sie sich unglücklich schätzen würden, davon abzugehen, und sich nicht würden entschließen können, wenn das Vaterland, daß ihnen soviel Glück gewährleistet, bedroht würde, nicht zu verteidigen.

Der Brief weist dann weiter nach, daß auch für die höheren Gesellschaftsklassen Besserung in der Erziehung durchaus nötig sei, einmal, damit die Kinder der niederen Volksklassen die der besseren nicht an Kenntnissen und in sittlicher und religiöser Führung überragen, zum andern aber auch besonders

deshalb, weil aus den höheren Klassen würdige und vom allgemeinen Vertrauen getragene Führer für das Volk hervorgehen müssen.

Für den doppelten Zweck, das ganze Volk äußerlich und innerlich zu heben, ist es endlich nötig, Lehrer zu bilden, die ihrer Aufgabe in dem oben gekennzeichneten Sinne gewachsen sind, und sämtliche Bildungsanstalten unter Staatsaufsicht zu stellen, welch' letzterer Wunsch Fellenberg nur in bezug auf seine eigene Armenschule verwirklicht wurde, wie das der Schlußteil von Capo d' Istrias Bericht belegt"[1]).

Capo d' Istrias reizvolle Ausführungen über die Fellenbergschen Anstalten in Hofwil sind sowohl in bezug auf das Äußere dieser Anstalten wie auch bezüglich des inneren Betriebes in Zucht, Unterricht und Erziehung im allgemeinen so einfach und klar, daß man sich ohne jegliche Erläuterung, die bei der „Pädagogischen Provinz" in ziemlich weiten Umfange erforderlich war, ein übersichtliches Bild machen kann.

Die Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen beiden Erziehungsanstalten, der Pädagogischen Provinz und Hofwil wird der nunmehr folgende Vergleich zwischen Capo d' Istrias Bericht und Goethes „Provinz" hervortreten lassen. Durch diesen Vergleich wird sich ergeben, ob und inwieweit der Capo d' Istriasche Bericht Goethe als Quelle bei der Abfassung der „Pädagogischen Provinz" gedient hat.

IV.

Vergleich zwischen Capo d' Istrias Bericht u. Goethes „Pädagogischer Provinz".

Fellenbergs Grundgedanken, „durch eine sorgfältige Konstituierung einer pädagogischen Republik"[2]) seine sozialpädagogischen Zwecke erreicht zu sehen, Besserung der Gesamtzustände des Volkslebens, zunächst seiner unmittelbaren Umgebung, seines Kantons, der ganzen Schweiz, anderer Völker, der Menschheit überhaupt, tritt uns in Capo d' Istrias Bericht klar entgegen. Die ganze Einrichtung und reiche Ausstattung von Hofwil, wie sie uns der Bericht schildert, dient eben der Verwirklichung dieses Planes, wie das besonders in dem Fellenbergschen Briefe an einen seiner Freunde ausgesprochen wird[3]). Diese Einrichtungen sind in erster Linie auf die Bedürfnisse der Schweiz zugeschnitten. Die Ausstrahlungen von Hofwil sind zunächst für den Kanton Bern, dann für die Schweiz bestimmt[4]). So heißt es über den Zweck eines Seminarkurses: „Die 42 Lehrer, die in unserm ersten Seminarkursus waren, haben 6000 Kinder zu unterrichten. Wenn die Regierung in Bern es nicht hinderte, würden wir in wenig Jahren nicht nur unsern Kanton, sondern die ganze Schweiz erneuern durch Wiederherstellung der Sitten, Tugenden

---

[1]) Acte convenu le 25. févr. 1813 pour la création d'une Commission perpétuelle chargée de surveiller l'institut d'éducation des pauvres établi à Hofwyl.

[2]) Handschriftliche Beilage zu Fellenbergs Brief an Goethe. 1817.

[3]) Capo d'Istria, Rapport, S. 75.

[4]) Capo d'Istria, Rapport, S. 78.

und das Heldentum unserer Vorfahren, womit wir das Gute, das unsere Zeit an Bildung und Licht bietet, verbinden würden“ [1]).

Sozialpädagogische Zwecke gleicher Art sind es, die ausgesprochen den Grundgedanken der „Pädagogischen Provinz“ bilden, wie uns das aus der Darstellung ihres Inhaltes ohne weiteres entgegentritt, ohne daß wir das im einzelnen zu belegen brauchen.

So eng sich die Bezeichnungen „Pädagogische Republik“ und „Pädagogische Provinz“ aneinanderfügen, so nahe steht sich der Inhalt beider Arbeiten, bei Capo d' Istria in Wiedergabe des objektiven Befundes, bei Goethe in subjektiver poetischer Ausgestaltung in Form einer didaktischen Dichtung.

Dieser Gesichtspunkt der Übereinstimmung der Grundgedanken beider Schriften ergibt sich ja eigentlich schon ohne jeden weiteren Belag, wenn wir uns ins Gedächtnis rufen, was wir im 1. Teile dieser Ausführungen über die warme Anteilnahme Goethes an allem, was mit Fellenbergs Bestrebungen zusammenhing, gesagt haben; kamen sie doch aufs innigste dem entgegen, was Goethe in seinem langen und ereignisreichen Leben in sich selbst als pädagogische Altersweisheit herausgebildet hatte. Da nun Capo d' Istrias Bericht im ganzen, wie in einzelnen Zügen, Fellenbergs Anschauungen über erzieherische Fragen aufs genaueste widerspiegelt, er zudem, wie wir sahen, in Goethes Händen war, so ist diese Anlehnung ganz selbstverständlich, wenn wir sie uns bei einem Goethe auch nicht so vorstellen dürfen, daß wir wörtliche Übereinstimmungen zwischen der „Provinz“ und dem „Bericht“ feststellen zu vermeinen müssen, obwohl wir auch das, wie sich zeigen wird, an einzelnen Stellen wenigstens nicht ganz zu vermissen brauchen.

Wenden wir uns nunmehr, entsprechend der Anordnung in der Wiedergabe des Inhalts der „Pädagogischen Provinz“, zu dem Vergleiche des Geländes und der Anstalten, die auf ihm errichtet sind. Capo d' Istrias Bericht gibt uns in bezug auf ersteres keine Anhaltspunkte zum Vergleiche. Er spricht nur ganz kurz von Fellenbergs in unmittelbarer Nähe Berns gelegenem Landsitze in Hofwil [2]), das zwar „berühmt geworden, aber dessen Anstalten keineswegs genügend gewürdigt werden, weil die Gesamtanschauungen ihres Gründers weder allgemein verstanden, noch genügend geschätzt worden sind“ [3]).

Goethes Geländezeichnung in der Pädagogischen Provinz soll sich vielmehr an Fellenbergs „Vorläufigen Bericht“ von 1811, den Goethe ebenfalls besaß, anlehnen. Da ich diesen Bericht nicht zu Gesicht bekommen habe, füge ich hier an, was Jungmann [4]) darüber sagt: „Hofwil liegt nordwärts von Bern, 2 Stunden, inmitten einer Hügelkette, die sich, unterbrochen von Tälern voller Seen, Flüsse und Bäche, zwischen Nord und West zum Juragebirge, zwischen Süd und Ost zu den Alpen hinzieht. Es hat die Aussicht auf die hohen Gebirge. Die Hügel in der Nähe . . . . sind bewaldet, teils mit Wiesen und Feldern bedeckt . . . . Die Felder von Hofwil mit der darin herrschenden Betriebsamkeit sind bekannt genug [5]). Zugegeben, daß die Goethesche Beschreibung der Provinz für jede Hügel- oder Gebirgslandschaft in Anspruch genommen werden kann. Die Annahme, ihm habe aber landschaftlich doch Hofwil, d. i. eine Gegend im schweizerischen Mittellande dabei vorgeschwebt, wird bestärkt, wenn wir das landschaftliche Bild der Wanderjahre überhaupt ins Auge fassen. Nach zweitägigem Aufenthalte verläßt Wilhelm die Anstalt, schreitet durch manchen benachbarten Gebirgszug fortwandernd immer

[1]) Capo d'Istria, Rapport, S. 77/78.
[2]) Capo d'Istria, Rapport, S. 10.
[3]) Capo d'Istria, Rapport, S. 7.
[4]) Jungmann, Die Päd. Prov. Euphorion XIV, S. 526. 1907.
[5]) Vorläufiger Bericht S. 8 (nach Jungmann).

weiter, bis die herrliche Talgegend sich ihm eröffnet." In Gesellschaft des jüngeren Malers kommt er in das Land Mignons, d. h. zu den oberitalienischen Seen[1]), wo er, vor Beginn eines neuen Lebensganges, so manches abzuschließen gedachte. Nach Jahresfrist kehrt er wieder in die Anstalt zurück und kommt dabei „über Auen und Wiesen, umgeht auf trockenem Anger manchen kleinen See, erblickt mehr bebuschte als waldige Hügel, überall freie Umsicht über einen wenig bewegten Boden[2]). Haben wir bei dieser Schilderung nicht an eine Reise aus dem schweizerischen Mittellande, also Hofwil, über die Alpen nach den oberitalienischen Seen und zurück zu denken?"[3])

Gehört auch diese Einschiebung bezüglich der Geländefragen nicht streng zu dem hier zur Besprechung stehenden Vergleiche zwischen Capo d' Istrias Bericht und Goethes „Provinz", so mag sie erlaubt sein im Hinblick auf den Gesamtzweck dieser Abhandlung und weil das Gelände beider doch immerhin der Träger der hier in Frage kommenden Anstalten ist, zu deren Vergleich wir uns nunmehr wenden wollen.

Beide Arbeiten, die „Pädagogische Provinz" sowohl wie der „Rapport" stimmen darin überein, daß sie Erziehungsanstalten größten Stils uns schildern. Capo d' Istria zählt als zu den Fellenbergschen Anstalten gehörend, allein für Hofwil deren acht auf (s. S. 39)[4]). Wir wissen aus anderer Quelle, daß in Hofwil benachbarten Ortschaften noch andere Anstalten waren, die sich in das Ganze des Fellenbergschen Unternehmens organisch einfügten, wie z. B. die Armenschule „der kleinen Robinsons" in Maybirch, die am Waldrande, angesichts des Hochgebirges, in selbstgezimmerten Holzhäusern wohnten, und die ihre Anstalt allein bewirtschaften und unterhalten mußten, ferner die russische Kolonie in Bremgarten, die, in sich zwar eine Einheit, aber ebenfalls dem Ganzen eingefügt war.

Goethes Dichterphantasie macht nun aus diesen Unterlagen einen landwirtschaftlichen Großbetrieb mit verschiedenen Bezirken, der den Grundstock der Erziehungsanstalten der Provinz bildet, und eine ganze Stadt, zur Wohn- und Ausbildungsstätte nur für Künstler bestimmt. Lage und Bauart der einzelnen Stadtteile und Gebäude darin, in überaus reizvoller Schilderung uns vorgeführt (s. S. 14) sind dem Zwecke, dem sie dienen, so innig angepaßt, daß ein Städtebauer von heute darin noch Anreize und Motive finden könnte. Wie prächtig ist die Schilderung der Heiligtümer: Ehrfurcht vor dem Unerforschlichen verkörpert sich hier auf Schritt und Tritt. Dasselbe gilt von den Werkstätten der bildenden Künstler: ehrfurchtsvolle Bindung an die Gesetze und Regeln der Kunst hauchen auch sie durch ihr Äußeres und Inneres dem Kunstjünger entgegen. In bescheidener Zurückhaltung steht das Orchester für Anfänger in der Instrumentalmusik da gegenüber dem für die geübteren Schüler und doch wieder ersteren die Möglichkeit bietend, sich zu betätigen. Die Ausstattung und eingehendere Beschreibung der Regionen des Ackerbaues, Viehzüchter und Pferdehirten bringt die „Pädagogische Provinz" dagegen nicht, weil Goethes dichterischer Instinkt empfindet, daß eine solche Schilderung aus dem poetischen Rahmen des Ganzen herausfallen würde.

Beiden Darstellungen, dem „Berichte" wie der „Provinz", wieder gemein ist die ausdrückliche Betonung der innigen Wechselwirkung ihrer Anstalten untereinander. Bei Capo d' Istria heißt es: „Au premier coup d'oeil, les diverses parties réunies à Hofwyl ne paraissaient pas avoir entre elles des rapports nécessaires. . . . Il n'est aucune de ces parties, qui ne gagne pas

---

[1]) Gespräche mit Eckermann, 24. Febr. 1822 (nach Jungmann).
[2]) Wbj. II, 9.
[3]) Jungmann, Die Päd. Prov. Euphorion XIV. 1907.
[4]) Bericht S. 8.

par la proximité et le concours de toutes les autres.“[1]) Ainsi donc les divers établissements d'Hofwyl forment un tout dans lequel chacun d'eux s'enrichit des ressources des autres. Le bien s'opère à moins de frais, et d'une manière plus complète que cela ne pourrais, être sans l'avantage de secours mutuel.“[2])

In der „Provinz“ erhält Wilhelm Meister von dem „trefflichen Führer“ „eine allgemeine Übersicht der inneren und äußeren Verbindung der Anstalten sowie Kenntnis der Wechselwirkungen aller verschiedenen Regionen; nicht weniger wird ihm klar, wie aus einer in die andere, nach längerer oder kürzerer Zeit, ein Zögling versetzt werden konnte“.[3])

Letzterer Gesichtspunkt wird auch bei Capo d' Istria ausdrücklich hervorgehoben: . . . sans cependant fermer au talent supérieur et au génie la carrière ou il peut se développer avec distinction et recueillir de nouvelles richesses pour le genre humain“[4]) Das setzt natürlich voraus, daß, wenn ein Talent (oder Genie) in der Armenschule Hofwils sich fand, ihm die Möglichkeit gegeben war, in die höhere Unterrichtsanstalt dort aufgenommen werden zu können.

Fellenberg mußte, aus praktischen Gründen, seinen Anstalten ständische Gliederung geben, schon um sie an die bestehenden Verhältnisse in der Gesellschaftsordnung anzuschließen, die er ja nicht umstoßen, sondern nur erneuern wollte[5]). Der Bericht führt uns deshalb auch die scharfe Trennung zwischen den Bildungsanstalten, die für die Kinder besserer Stände bestimmt waren, und denen für arme Kinder ausdrücklich vor. Letztere wohnen vollständig getrennt von den wohlhabenden, erhalten andere Beköstigung und Kleidung, verrichten andere Arbeiten, und ihr Unterricht ist ein grundsätzlich anderer. Die Ausführungen des „Berichtes“ gerade über diesen Punkt sind eingehend in den Mitteilungen über die Armenschule enthalten, so daß es keiner einzelnen Belege bedarf[6]).

Dieser schroffe Gegensatz, den die Fellenbergschen Anstalten wohl mit aus wirtschaftlichen Gründen aufweisen, bedurfte aber doch einer gewissen Überbrückung. Fellenberg findet sie in der religiösen Erziehung, und der Gottesdienst ist die einzige Veranstaltung in Hofwil, bei der Standesunterschiede nicht hervortreten sollen: „Tous les dimanches les enfants assistent au service divin dans la maison de M. de Fellenberg, avec les autres instituts: c'est la seule occasion de contact ou de réunion, qu' ils aient.“ Im übrigen aber herrscht scharfe ständische Trennung in Hofwil: „La consolidation de l'ordre publique de l'Europe en particulier dépend de ce qui se fera, pour que chaque homme aussi bien que celle de gouvernés, aussi bien que celle des gouvernants, puisse acquérir les habitudes, les vertus, les conuaissances qui rendront chacun propre à la place, que la Providence lui aura assigneé par sa puissance et par les dons naturels qui lui sont tombées en partage.“[7])

Goethe dagegen hat in der „Pädagogischen Provinz“ die ständische Gliederung nicht beibehalten; er setzt vielmehr Berufsgliederung an ihre Stelle. Sie soll schon in der Ausbildungszeit der Menschen vorbildlich sein für das nach gleichem Gesichtspunkte geordnete große Gemeinschaftsleben eines ganzen Volkes, in dem nach seinem Idealbild vom „Bund“ die alte Standesgliederung vollständig untergeht. So ist die „Pädagogische Provinz“ unter Goethes Dichterhänden jenes „großartige Bild einer neuen, auf Arbeitsgemeinschaft und Berufsgliede-

[1]) Rapport, S. 13.
[2]) Rapport, S. 17.
[3]) Wdj. II, 9.
[4]) Rapport, S. 68.
[5]) Rapport, S. 8.
[6]) Rapport, S. 39 ff.
[7]) Rapport, S. 67/68.

rung gegründeten Gesellschaftsordnung" geworden[1]). Goethe konnte dieses Zukunftsbild in der „Provinz" zeichnen, weil sie, wenn sie auch in Hofwil einen ganz realen Hintergrund hat, doch immerhin ein dichterisches Bild, das nicht an wirtschaftliche Existenzmittel, wie Fellenbergs Anstalten, gebunden ist, sondern ganz uneingeschränkt in die Zukunft hineingebildet werden konnte, wie der Verfasser sie sich denkt oder sie ahnt.

Die Landwirtschaft ist die Grundlage des ganzen Unternehmens von Hofwil, sowohl in bezug auf die äußere Existenzmöglichkeit, wie auch für Unterricht und Erziehung. Il (Fellenberg) fit de l'agriculture la base de son entreprise. Dans tous les pays, elle occupe la grande pluralité de la population; partout elle est un object d'intérêt, d'amusement ou de spéculation . . . Fellenberg considéra surtout l'agriculture sous un point de vue philosophique et nouveau comme fournissant, dans son étude et sa pratique de grands moyens de développement des facultés humaines."[2])

Dieselbe Rolle spielt die Landwirtschaft in der „Pädagogischen Provinz", wie uns das schon die anmutige Schilderung des Eindruckes, den Wilhelm beim Eintritt in die Provinz gewinnt, zeigt[3]). Goethe baut diesen Gedanken der praktischen Betätigung der Schüler aus, indem er ihn über die Landwirtschaft im engsten Sinne hinaus auch auf Viehzucht, Pferdepflege, das Handwerk und die Kunstpflege im weitesten Sinne des Wortes ausdehnt und ihn in dem allgemeinen Satze sich gipfeln läßt: „Lebenstätigkeit und Tüchtigkeit ist mit auslangendem Unterricht weit erträglicher, als man denkt"[4]).

Wenden wir uns nunmehr unter den äußeren Punkten, entsprechend der Anordnung der Inhaltsangabe der „Pädagogischen Provinz", zu dem, was über die Leitung der Anstalten in beiden Werken gesagt ist. Jungmann führt bezüglich dieses Punktes aus: Auch in der äußeren Organisation ist die Übereinstimmung (zwischen Hofwil und der Pädagogischen Provinz nämlich) auffällig. Fellenberg, die Seele des Unternehmens, hat zwei Inspektoren neben sich, also eine dreiteilige Direktion mit einer Menge von untergeordneten Aufsichtsbeamten. — An der Spitze der ebenso hierarchisch gegliederten Provinzorganisation stehen die „Dreie"; und sie zusammen stellen den „Oberen" vor"[5]).

Capo d' Istrias Bericht weiß von den „zwei Inspektoren", also der „Dreie" nichts; wohl aber wird er nicht müde, Fellenberg als die „Seele des Unternehmens" hinzustellen: „Doué d'une âme active et d'un esprit réfléchi, M. de Fellenberg partageait l'inquiétude de tous les penseur sur les circonstances générales qui au commencement de ce siècle menaçaient les peuples du continent . . ., ami de l'humanité, citoyen dévoué à son pays, . . ."[6])

Der Bericht hebt ferner, daß Fellenberg es verstand, ausgezeichnete Lehrer für seine Anstalten zu gewinnen, vor allen Wehrli, den ganz hervorragenden Leiter und Lehrer der Armenschule, den „philosophe chrétien de vingt-quatre ans, l'homme de génie, si cette dénomination disait assez tout ce qu'il est et tout ce qu'il vent."[7])

In bezug auf Wehrli und Fellenberg sagt der Bericht: „Vehrli ne serait point tout ce qu'il est, si M. de Fellenberg ne lui êut inspiré l'enthusiasme

---

[1]) Mutheſius, Goethe und Peſtalozzi.
[2]) Rapport, S. 9.
[3]) Wdj. II, 1.
[4]) Wdj. II, 9.
[5]) II, 9.
[6]) Rapport, S. 7 ff.
[7]) Rapport, S. 60.

de ce qui est honnête, bon, utile à ses semblables, s'il n'eût soutenu son courage par les motifs religieux, par l'influence continuelle, de sa présence de ses discours, de sa confiance entière, et surtout par l'exemple qu'il lui donne, du devouement et de la persévérance dans la carrière du bien." [1])

Ob und inwieweit Fellenberg, den Goethe ja in seinen Schreiben einen „trefflichen, hochgeschätzten Mann" nennt, dessen „große und edle Zwecke er nicht verkennt, dessen Mittel und geleisteten Wirkungen er bewundert", ihm Modell zu dem „Oberen" gewesen ist, läßt sich aus Capo d'Istrias Bericht nicht nachweisen. Wie schon erwähnt, werden an einer Stelle der „Provinz" der „Obere" und die „Dreie" gleichgesetzt, an anderer ausdrücklich unterschieden. Sei dem nun, wie ihm wolle: der Leitung in der „Provinz" (und wir dürfen die Lehrer, Aufseher, „besten Redner" wohl einbeziehen) wird jedenfalls zugesprochen, daß sie mit „tiefster Kenntnis ihre hohe Pflicht treulich erfüllen" [2]), was, wie erwähnt, in Capo d' Istrias Bericht in bezug auf Fellenberg und seine Mitarbeiter, insonderheit Wehrli, in ausgesprochener Weise ebenfalls der Fall ist.

Die Kleidung der Zöglinge der „Provinz", in Stoff, Schnitt, Farbe, Verzierung mannigfaltig, dient, wie hervorgehoben wurde, als ein Mittel, die Individualität der Schüler zu erforschen. „Der Uniform sind wir durchaus abgeneigt: sie verdeckt den Charakter und entzieht die Eigenheiten der Kinder mehr als jede andere Verstellung dem Blicke der Vorgesetzten" [3]). Uniform scheint es auf Grund des Capo d' Istriaschen Berichtes auch in Hofwil nicht gegeben zu haben. Über die Kleidung der Kinder der wohlhabenderen Familien wird überhaupt kein Wort gesagt. Von der Kleidung der Armenschüler heißt es: „Les vêtements des enfants est d'une grossière étoffe de coton en été et de drap en hiver. Ils sont pieds nus en été, hormis le cas où le travail qu'ils font exige une chaussure. Ils sont toujours à têtes nues. La pulpart d'entre eux savent raccommoder eux-memes leurs vêtements." [4])

Vergleichen wir nunmehr die Zucht im engeren Sinne in der Pädagogischen Provinz und in Hofwil auf Grund des Berichtes von Capo d' Istria und der Darstellung Goethes. Bei der Inhaltsangabe der „Provinz" trat zu Tage, daß es in ihr keins der gewöhnlichen Zuchtmittel, wie Lob, Tadel, Preise oder andere Auszeichnungen oder gar körperliche oder Freiheitsstrafen gab, auch keinen Platzwechsel im Sinne einer Rangordnung. Die einzige Strafe, die bei Verletzung der Ehrfurcht angewandt wurde, ist Versagung des Grußes an die Vorgesetzten, und, falls sie nichts fruchtet, Entfernung aus der Provinz.

Die überaus interessanten Stellen aus Capo d' Istrias Bericht, die die fast wörtliche Übereinstimmung mit Goethes Ansichten über diese Zuchtmittel erkennen lassen, lauten:: „On n' emploie dans ce pensionat aucun des moyens ordinaires d'encouragement et de repression: il n'y a ni premier, ni dernier; ni prix, ni médailles, ni châtiments humiliants. Une récapitulation faite en présence des élèves par le professeur qui ne les quitte jamais, remplace les mobiles ordinaires d'emulation et de crainte. Dans ces séances, on reprend tous les motifs d'éloge ou de blâme qu'il peut y avoir pour chacun. Le ton ferme et doux du professeur, le sentiment tout paternel qui inspire les remontrances et les exhortations font une grande impression sur les élèves. Tous les petits traits qui tiennent au caractère, et qui sont des occasions de louanges ou de blâme, trouvent leur place dans cette récapitulation. Les enfants se justifient avec liberté. On les écoute avec patience, et on les reprend avec douceur. Ils ne cèdent point à l'autorité, mais à la confiance, à l'affection, à l'ascendant de la vérité, à l'opinion de leurs camarades, dont la direction

---

[1]) Rapport, S. 61.
[2]) Wbj. II, 2.
[3]) Wbj. II, 1.
[4]) Rapport, S. 39.

est toujours bonne, parce que cette opinion est formée des éléments le plus sains“ [1]) . . . „Il n'y a peutêtre aucun établissement d'éducation dans lequel on sache allier autant . . . . de liberté à la règle.“ [2]) „Les enfants se sentent libres, parce qu'ils n'obéissent qu' à la force des choses, et que la caprice ne les atteint point.“ [3]) Obige Stellen beziehen ſich auf die Zucht im Penſionat von Hofwil.

Über die Zucht in der Armenſchule, in der Wehrli Fellenbergs Grundſätze aufs vollkommenſte verwirklichte, wenn auch mit der Abweichung, daß bei dieſen Schülern, die oft der kraſſeſten ſittlichen Verkommenheit und Verwilderung entriſſen werden mußten, nicht ganz, beſonders anfänglich, auf gelinde körperliche Strafe verzichtet werden konnte, ſagt der Bericht das Folgende: „Il ne s'est vu que rarement forcé d'avoir recours à la triste ressource de châtiments corporels, c'est à dire à quelques coups de férule sur la main. Les mortifications ménagées, les remontrances en tête à tête ou en public, l'absence du repas commun, la privation momentanée des témoignages d'affection et de confiance, tels sont les moyens simples, pleinement justifiés par le succès et habilement employés par cet homme rare, qu'on qualifierait d'homme de génie, si cette dénomination disait assez tout ce qui est et tout ce qu'il vaut.“ [4])

Bei aller Freiheit, die die Schüler, insbeſondere die des Penſionats in Hofwil genießen, iſt doch überall ſtraffe Gebundenheit an Geſetz und Ordnung hier zu finden. „Une règle invariable dans la distribution du temps dans tous les détails de la vie rend inutile les moyens nécessaires ailleurs pour contraindre ou pour reprimer.“ [5]) Das ſehen wir deutlich an der Tagesordnung der Schüler der Armenſchule: „En été, les enfants s'elèvent à 5 h.; en hiver à 6 h „Après leur toilette de propreté et leur prière, ils reçoivent quelque instruction pendant une demie heure. Ils déjeunent ensuite, puis ils vont travailler jusqu'à $11^1/_2$ h. Ils sont une demie heure, pour dîner après quoi Vehrli leur donne une leçon sédentaire d'une heure. Ils reprennent ensuite le travail manuel jusqu' à 6 h. du soir. Ils soupent, puis ils se livrent à leurs jeux, que suit une demie heure d'instruction, et enfin la prière, Ils sont ordinairement couchés entre 8 et 9 h.“ [6])

Dieſe Tageseinteilung wechſelt in etwas nach der Jahreszeit. Im Sommer iſt es mehr Handarbeit, im Winter mehr Unterricht, wie oben angegeben. „Le dimanche matin est consacré aux exercices de piété et à l'instruction. Après le dîner, on donne encore quelques heures aux leçons, et le reste du jour est employé aux exercices du corps, aux jeux et à la promenade.“ [7])

Arbeit, Mußeſtunden, Pflicht und Freiheit ſind durchweht von einem Geiſte des Frohſinns und der kindlichen Freude, die aber niemals Bindung an Geſetz und Ordnung vermiſſen laſſen. „Il n'y a peutêtre aucun établissement d'éducation dans lequel on sache allier autant d'amusement au travail.“ [8]) „Le soin de développer la gaieté des élèves, de les maintenir sereins, alertes et actifs est considéré comme très important.“ [9]) „Ce bonheur des élèves de l'institut se montre dans leurs regards, dans l'expression de leur visage: soit qu'ils travaillent aux champs, soit qu'ils écoutent l'instruction, soit qu'on les observe à leurs repas, ils sont habituellement serieux. Ils se livrent à leur jeux avec

---

[1]) Rapport, S. 20.
[2]) Rapport, S. 28.
[3]) Rapport, S. 21.
[4]) Rapport, S. 60.
[5]) Rapport, S. 21.
[6]) Rapport, S. 39/40.
[7]) Rapport, S. 40.
[8]) Rapport, S. 28.
[9]) Rapport, S. 38.

une gaieté turbulente, que ne gêne en rien la crainte d'un maître qui se fait leur égal, et à laquelle ne se mêlle jamais un seule acte, un seul mot indécent ou répréhensible. Lorsqu'au milieu de ces ébats bruyants la voix de leur chef se fait entendre, et qu'il leur crie: Allons, mes enfants, c'est assez! Le jeu cesse, le silence succède et tous le suivent sans murmure."[1])

Wir sehen hieraus: es ist derselbe Geist der Zucht wie in der „Pädagogischen Provinz": Bindung an das Gesetz auch der äußeren Ordnung, der sich die individuelle Freiheit aus Überzeugung der sachlichen Notwendigkeit fügt, eine Überzeugung, die sich zur Ehrfurcht vor dem Gesetz allmählich im Zöglinge herausbilden soll. Dabei herrscht ein Geist des Fröhlichkeit frischen kindlichen Lebens in Fellenbergs Anstalten, gerade so wie in der Pädagogischen Provinz. Daß Goethe diesen Geist der Zucht aus Capo d' Istrias Bericht besonders freudig aufgenommen und in der „Provinz" sich hat widerspiegeln lassen, daran dürfte wohl kein Zweifel sein.

Verfolgen wir nunmehr, was über den Unterrichtsbetrieb in Capo d' Istrias Bericht sich, als von Goethe in die „Pädagogischen Provinz" übernommen, nachweisen läßt. Das Ziel des erziehenden Unterrichts, Anbahnung des religiös-sittlichen Charakters im Schüler, das Goethe in der ihm eigenen Auffassung und Ausgestaltung in der „Provinz" aufstellt, können wir natürlich nur in der allgemeinen Fassung in Capo d' Istrias Bericht erwarten, denn die Füllung dieses Begriffes ist eben der Ausdruck der Persönlichkeit Goethes, nicht Fellenbergs. Aber die allgemeine Forderung, die Schüler zu religiös-sittlichen Charakteren heranzubilden, tritt uns in dem Berichte, so zu sagen, Seite auf Seite entgegen, da sie ja einen Zug der Fellenbergschen Pädagogik bildet: er will ja gerade durch Frömmigkeit und Sitte nicht nur den einzelnen festigen, sondern die Allgemeinheit seines Volkes, die Menschheit überhaupt heben und fördern. „Les principaux efforts, ses soins constants, sont dirigés vers la partie morale de l'éducation. L'intégrité de caractère lui tient plus à cœur que tout le reste, et la plus parfaite confiance des enfants avec lui est le trait saillant de son institut."[2]) La conscience de tous est due au sentiment religieux qu'on s'attache à leur rendre habituel par l'exemple, la réflexion et la prière."[3]) „Le genre humain ne pourra jamais parvenir à remplir sa destination qu'au moyen d'une culture intellectuelle, morale et religieuse, aussi favorable à la félicité des individus et des familles, qu' à la prospérité des états, et essentielle en même temps à la garantie de l'ordre social."[4])

An der Lösung des Problems der Erziehung bei Goethe, Ausgleich zwischen Invidualität und Gesetz durch die Pflege der Ehrfurcht, als der Brücke zwischen Intellekt und sittlich-religiösem Wollen, sowie Heranbildung zu sozialer Betätigung, wodurch der vollwertige sittlich-religiöse Charakter gekennzeichnet wird, soll natürlich auch der Unterricht als wesentlichstes Erziehungsmittel in Hofwil arbeiten. Finden sich nun in Capo d' Istrias Bericht Anhaltspunkte dafür, anzunehmen, daß Goethe den Bericht auch in dieser Hinsicht als Quelle hat benutzen können? Wie schon oben angedeutet: nein, wenigstens nicht in der Geschlossenheit des Gedankenganges wie in der „Pädagogischen Provinz"; dieser ist aber ein Ausfluß der Persönlichkeit Goethes und seiner Anschauungen in Erziehungsfragen. Wohl treffen wir in dem Berichte Bruchstücke, Anklänge, wie sich weiter unten noch zeigen wird. Jungmann schreibt über diesen Punkt: „Möglich, allerdings nur möglich, ist die Annahme, das Goethesche Ehrfurchtsschema geht auf einen Fellenbergschen Gedankengang zurück. Auch Fellenberg fordert Ehrfurcht, „Ehrfurcht vor dem ewigen und

[1]) Rapport, S. 59/60.
[2]) Rapport, S. 20.
[3]) Rapport, S. 22.
[4]) Rapport, S. 67.

unermüdlichen, allerhöchsten, heiligsten und gerechtesten Wesen, dem nichts verborgen ist; Ehrfurcht, nicht Schreck und Angst vor dem allmächtigen, gerechten Gesetzgeber und Herrn, nicht knechtisches Zittern bloß vor den Strafen Gottes; der Anblick der Allvollkommenheit Gottes treibt uns sofort zur Ehrfurcht, zur Gottesfurcht usw." [1]). Allerdings findet sich dieses Hohelied der Ehrfurcht erst in einem Vortrage von 1822 [2]).

Da 1822 aber die Wanderjahre und mit ihnen die „Pädagogische Provinz" bereits im Druck erschienen waren, so fehlt doch wohl jeder Beweis für die Bestätigung dieser „Möglichkeit". Man könnte viel eher das Umgekehrte annehmen, nämlich: Fellenberg habe die Bedeutung dieses Begriffes erst durch Goethe erfaßt und ihn sich einverleibt.

In Capo d' Istrias Bericht findet sich außer den vielfachen Hinweisen auf die Notwendigkeit der Gotteserkenntnis, auf die Wichtigkeit der Erregung religiösen und sittlichen Gefühls und den Antrieb zu frommem Handeln, nur der Gedanke abgewehrt: „Schreck und Angst haben müssen vor dem allmächtigen Gotte: „J'ai souvent entendu les pères et les mères dire à leurs enfants: Allez-vous en prier, car Dieu est en colère". Pour préserver mes enfants de ces fausses idées, je les réunis quand nous fûmes rentrés (Wehrli erzählt dieses aus Anlaß eines Gewitters, das er im Freien mit seinen Schülern über sich ergehen lassen mußte), et je leur lus l'hymne 297 me du recueil de Zurich. Je leur fis sentir, que Dieu ne cessait jamais d'être bon, je leur explique les avantages des orages; je leur dit ce que c'etait proprement que l'éclair et le tonnere; que le mechants seuls pourraient les craindre, mais que les bons en pourraient l'occasion de louer Dieu et de lui rendre grâce." [3])

In Fellenbergs ständisch gegliederten Unterrichtsanstalten bildet, wie schon hervorgehoben, die religiöse Unterweisung und Betätigung die Brücke für die gesellschaftlichen Gegensätze unter den Schülern; deshalb haben, wie wir sahen, alle den Gottesdienst gemeinsam, den eigentlichen Religionsunterricht dagegen auch getrennt; aber das Ziel des erziehenden Unterrichts ist für beide Gruppen der Schüler in Hofwil in dieser Hinsicht doch dasselbe. Baut sich doch Fellenbergs ganzer Erziehungsplan auf dem Grundgedanken auf, durch religiös-sittliche Bildung alle Gesellschaftsklassen zu bessern und zu heben, zunächst in seinem Kanton, dann in der Schweiz, die dadurch gleichsam ein Bildungssauerteig für die ganze zivilisierte Welt werden soll. Deshalb ist im „Bericht" von Gotteserkenntnis, religiösem Gefühl, Reinheit des Charakters, sittlich-religiöser Bildung viel und oft die Rede; aber es fehlt zwischen diesen einzelnen Begriffen der psychologische Zusammenhang, wie ihn Goethe durch das Schema der Ehrfurchtserziehung hergestellt hat, indem er die Ehrfurcht zum Bindeglied zwischen Erkennen und Wollen, zum Mittel der Lösung des Widerspruchs zwischen Individualität und Gesetz, individueller Freiheit und sittlicher Gebundenheit macht.

Bezüglich dieser zuletzt genannten Einzelbegriffe finden wir wieder mannigfache Beziehungen zwischen Capo d' Istrias Bericht und der „Provinz". Berücksichtigung der Individualität des Schülers und Bindung an Gesetz und Ordnung in der Anstalt sind kennzeichnende Züge des Fellenbergschen Erziehungs- und Unterrichtsplans. Hierüber finden wir deshalb bei Capo d' Istrias manches, das sich in Goethes „Pädagogischer Provinz" widerspiegelt.

---

[1]) E. v. Fellenburg, Darstellung des religiösen Bildungsganges. S. 69 (nach Jungmann).

[2]) Jungmann, Die Päd. Prov., Euphorion XIV. 1907.

[3]) Rapport, S. 58.

Sowohl im Pensionat wie in der Armenschule wird der Individualität der Schüler sorgfältigste Aufmerksamkeit gewidmet. Einem „Professor von 24 Jahren" sind die Schüler des Pensionats zur ständigen Beobachtung, Tag und Nacht, in Unterricht, Arbeit, Spiel und Ruhe übergeben. Er überwacht alle ihre persönlichen körperlichen und geistigen Eigenarten. Ein Arzt unterstützt ihn dabei. Dasselbe hören wir von Wehrli und seinen Armenschülern. „Vehrli fait un journal de tout ce qui regarde chacun des enfants depuis le moment de son admission. Les disposition naturelles de chaque individu, son caractère, ses progrès religieux, moraux et intellectuels, son application au travail, tout ce qui peut intéresser son bonheur à venir, y trouve sa place."[1] Da der körperliche Zustand des Schülers seine Unterrichtsfähigkeit wesentlich beeinflußt und seine Individualität mit kennzeichnet, ist auch der Beobachtung des Körpers ganz besondere Sorgfalt gewidmet. Der Anstaltsarzt führt wie Wehrli genau Buch über jedes Kind. „Lorsqu'un enfant arrive dans l'école, le médecin de l'établissement l'examine avec soin et observe ensuite journellement l'effet qu'ont sur lui le régime et le genre de vie auxquels on le soumet. Il tient registre de tout ce qui concerne l'état physique des enfants, soit en santé, soit en maladie."[2]

Die Art der Unterrichtserteilung im Freien, wo die Kinder mit landwirtschaftlicher Handarbeit beschäftigt sind und gleichzeitig noch durch Unterweisung geistig gefördert werden sollen, setzt, wie jeder Fachmann das beurteilen kann, eine ganz besonders straffe Zucht voraus, wenn die Arbeit der Hand sowohl, wie die des Geistes mit einigem Erfolge gekrönt sein sollen. Daraus ergibt sich, daß Zucht, Aufmerksamkeit und Ordnung im Unterrichte unbedingt vorhanden sein müssen. Daß sie das waren, zeigen zahlreiche Bemerkungen in Capo d' Istrias Bericht und die vorzüglichen Erfolge, von denen wir hören, besonders der Armenschule, wie sich aus Renggers Bericht deutlich erkennen läßt. (S. S. 46 f.)

Bei der Kennzeichnung des erziehenden Unterrichts in der „Pädagogischen Provinz" haben wir gesehen, daß auch ihr Berücksichtigung der Individualität des Schülers als „höchster und heiligster Grundsatz" gilt. „Wir beachten den Zögling genau" gilt hier nicht nur als äußere Maßnahmen, sondern ist vor allem Direktive für den erziehenden Unterricht. Und was die Zucht im Unterrichte anlangt, so braucht nur auf die Stelle in der „Provinz" verwiesen werden, die von der straffen Ordnung beim Singen spricht.

Goethe fand also auch in dieser Beziehung in Capo d' Istrias Bericht einen ihm durchaus zusagenden Standpunkt. Nur die unmittelbare Anknüpfung des Unterrichts an die Handarbeit, die Fellenberg und besonders Wehrli so schätzen, wie die nachfolgende Stelle nochmals als wörtlicher Belag beweisen mag, hat Goethe nicht in die „Provinz" aufgenommen; wenigstens ist keine Stelle vorhanden, wenn wir von der unmittelbaren Verbindung von Feldarbeit und Singen absehen, die daauf hinweist, daß die in Hofwil beliebte Verknüpfung auch in der Provinz gehandhabt wurde.

„A côté de leurs occupations principales, il se présente une foule d'objets qui deviennent l'occasion d'une instruction qu'ils n'auraient point trouvée sur les bancs de l'école: surtout ils n'auraient point recherché les éclairissements et les développements dont chez nous ils se montrent avides; ce qui amènent les résultats les plus satisfaisants. Ici les enfants m'adressent mille questions sur tout les objets qui les frappent, et jamais l'instruction n'est plus efficace que lorsqu'elle est sollicitée."[3]

---

[1]) Rapport, S. 38.
[2]) Rapport, S. 37.
[3]) Rapport, S. 54.

Landwirtschaftliche Tätigkeit der Schüler ist in Hofwil wie in der Provinz die Grundlage alles Unterrichts. „Non seulement les travaux journaliers de champs", sagt Wehrli, „permettent au maître qui dirige les enfants, de les occuper en même temps d'autres objets dont leur intelligence se fortifie ou dont leur mémoire s'enrichit, mais le genre même de ce travail, qui au premier coup d'œil parait tout mécanique, sert à développer graduellement leurs facultés. Leur attention est continuellement éveillée, et l'on prend soin d'exciter en eux intêret pour toutes les choses sur lesquelles leur activité se dirige, afin que leur réflexion s'exerce, et que leur jugement se forme par dégrés."[1])

J'instruit mes enfants à toutes les heures du jour: sans nuire beaucoup à la plupart des travaux, j'y mêle une conversation qui puisse instruire. Egalement on causerait en travaillant. Je trouve qu'en pleins champs et au milieu de la belle nature, j'ai beaucoup plus de moyens pour exercer l'attention et la réflexion de mes enfants, pour aiguiser leur esprit d'observation et leur désir d'apprendre, que l'on en a dans les écoles où les enfants sont entassés entre quatre murailles sombres, et disposés au découragement et à la paresse: les miens sont gais, actifs, labourieux."[2])

In der Provinz wird, wie wir sahen, gleichfalls die Beschäftigung der Schüler mit der Landwirtschaft in ihren verschiedenen Zweigen als erste und allgemeine Unterlage für die Ausbildung der Knaben benutzt. Diese Unterlage erweitert sich aber hier zur Berufsbildung überhaupt bis zur Erziehung der Künstler auf Grund praktischer Arbeit nach dem Goetheschen Grundsatze: „Lebenstätigkeit und Tüchtigkeit ist mit auslangendem Unterrichte weit verträglicher, als man denkt."

Diese Art der Unterrichtserteilung läßt von selbst in beiden Anstalten, das zeigt sowohl der „Bericht" wie auch die „Pädagogische Provinz", die Betonung der Selbstbetätigung der Schüler im weitesten Sinne des Wortes ganz besonders scharf hervortreten. Wie anderswo selten ist darum in Hofwil sowohl wie in der Provinz der Unterricht Arbeitsunterricht im eigentlichen Sinne des Wortes. Das ergibt sich aus den Belehrungen, die in der Armenschule Hofwils unmittelbar an die Handarbeit angeknüpft werden, ja ganz von selbst. Aber auch in den Belehrungen an sich tritt die Selbstbetätigung des Schülers in Capo d' Istrias Bericht deutlich hervor. Wehrli schreibt von dieser Art der Unterrichtserteilung: Je leur propose aussi, souvent le matin, un problème à résoudre pendant la journée."[3]) Er ist mit den Erfolgen sehr zufrieden. „J'ai trouvé cette marche très bonne, parce qu'elle leur donne à l'envie le désir d'observer;"[4]) denn er erzeugt, wenn auch weniger Massen von bloßem toten Gedächtniswissen, geistige Kraft, Streben nach Erweiterung wertvoller Kenntnisse, Interesse. „L'on y a moins à cœur d'accumuler les connaissances dans le mémoire de l'élèves, que de lui en faire pour ainsi dire, construire lui même l'édifice sous une direction convenable."[5])

Daß Goethe diese Gedanken des Capo d' Istriaschen Berichtes über die Selbstbetätigung der Schüler sympathisch entgegenkamen, bedarf keines Nachweises: jede Seite seiner „Pädagogischen Provinz" bestätigt das. Mit dem Gedanken der Selbstbetätigung hängt der der Ausbildung besonderer individueller Fähigkeiten des Schülers aufs innigste zusammen. Goethes Erziehungsplan in der „Provinz" fordert, daß auf einer gewissen, allen Schülern gleichmäßig

[1]) Rapport, S. 34.
[2]) Rapport, S. 52.
[3]) Rapport, S. 22.
[4]) Rapport, S. 22.
[5]) Rapport, S. 22.

zuteil werdenden Allgemeinbildung die auf ausgesprochen individueller Anlage beruhenden besonderen Fähigkeiten eines Schülers so auszubilden sind, daß sie sich in Virtuosität auf einem Sondergebiete betätigen können. Dieser Gedanke tritt in Capo d' Istrias Bericht nicht so hervor. In ihm ist, abgesehen davon, daß man auch in Hofwil dem „Talent, dem Genie" aus den niederen Ständen den Aufstieg nicht verschließen will, immer nur die Rede davon, alle intellektuellen, sittlichen und religiösen Keime im Kinde so zu entwickeln, daß es demnächst sich selbst und der Allgemeinheit durch diese Allgemeinbildung nützlich werden kann. Zwar spricht der „Bericht" auch davon, daß es nötig sei, besonders tüchtige Leute aus den wohlhabenden Klassen zu Führern des Volkes auszubilden; aber der Goethesche Begriff der Notwendigkeit der „Beschränkung der Allgemeinbildung" zu gunsten hervorragender, auf persönlicher Veranlagung beruhender Sonderleistungen, die natürlich der Gesamtheit in ganz besonderem Maße zu gute kommen sollen, ist das nicht. A l'Helvétie il faut des chefs tirés des familles les plus puissantes entre-elles, pour que, d'un commun accord, ils puissent sauver leur pays de sa détresse actuelle et le rétablir avec un nouveau lustre, dans son ancienne gloire."[1])

Daß „freie Bahn dem Tüchtigen" auch aus den unteren Volksschichten nicht ganz verwehrt sein soll, trotz Fellenbergs ständischer Gliederung seiner Erziehungsanstalt, beweist die schon oben angedeutete Möglichkeit des Aufstiegs des Genies und Talentes aus der Armenschule: „Commençons donc par rendre chaque classe de la société ce qu'elle doit être dans la position et dans les relations où nous la trouvons, sans cependant fermer au talent supérieur et au génie la carrière où il peut se développer avec distinction et recueillir de nouvelles richesses pour le genre humain."[2])

Das sind im wesentlichen die Gesichtspunkte, die den erziehlichen Unterricht im allgemeinen auf Grund von Capo d' Istrias Bericht und Goethes „Pädagogischer Provinz" kennzeichnen, Gesichtspunkte, die unschwer erkennen lassen, welch' innige Beziehungen zwischen beiden bestehen, Gesichtspunkte, die, wenn man sie im Rahmen der äußeren Umstände, wie sie der erste Teil dieser Arbeit geschildert hat, betrachtet, den Schluß zulassen: Goethe hat Capo d' Istrias Bericht bei Abfassung der „Pädagogischen Provinz", sowohl seinem Gesamtinhalte nach, wie auch in einzelnen ganz bestimmten Zügen, verwandt, weniger natürlich in Ausnutzung des Wortes, als vielmehr in dankbarer Empfänglichkeit für den Fellenberg'schen Geist, der Goethes eigenem Persönlichkeitsempfinden in bezug auf Fragen des Unterrichts und der Erziehung so sympathisch aus Capo d' Istrias Bericht, der ja in seinen Händen war, entgegenwehte.

Nicht minder gewiß wird uns das werden, wenn wir nunmehr die Ausführungen über die einzelnen Unterrichtsfächer, soweit sie im „Bericht" und in der „Provinz" gemeinsam besprochen sind, unter obigem Gesichtspunkte vergleichen.

„Der Gesang ist die erste Stufe der Ausbildung; alles andere schließt sich daran und wird dadurch vermittelt." Von der Musik „laufen gleichgebahnte Wege nach allen Seiten"[3]). Fröhlicher Gesang begleitet alle Arbeiten der Schüler auf dem Felde, verschönt im Vereine mit Instrumentalmusik ihre Feste, würzt ihre Mußestunden, begleitet ihre Spiele und entzückt auch das Ohr des fremden Besuchers — das ist in kurzen Strichen der Standpunkt der „Pädagogischen Provinz" zu Gesang und musikalischer Ausbildung der Schüler.

Capo d' Istrias Bericht erzählt von der Musik im Pensionat: „On cultive la musique d'une manière très distinguée à Hofwyl".[4]) La théorie de musique

---

[1]) Rapport, S. 78.
[2]) Rapport, S. 68.
[3]) Rapport, S. 28.
[4]) Wbj. II, 1.

entre essentiellement dans l'instruction, et tous les élèves qui ont des dispositions, apprennent à jouer de l'instrument qu'ils choisissent."[1]) „Deux maîtres de musique sont attachés à cet institut. . . M. de Fellenberg considère la musique vocale comme un moyen d'éducation, comme une ressource auxilière précieuse pour adoucir le caractère et les passions, pour mettre de l'ensemble entre les pensées et les sentiments, pour fortifier l'amour de l'ordre et du beau, pour animer l'instinct qui attache l'homme à son pays, et pour élever vers le ciel son imagination et ses vœux."[2])

Auch von den Schülern der Armenschule heißt es: Tous les élèves apprennent la théorie de musique et sont exercés au chant."[3]) Der Bericht weist dann auf die ausgezeichnete Methode Wehrlis hin, die er in seinem Tagebuche selbst beschrieben habe, und kennzeichnet mit folgenden Worten die Bedeutung des Gesanges: „Le chant est toujours pour moi l'occuppation la plus agréable et la plus gaie. Le moment où j'éprouve le plus le contentement est toujours celui où je chante en partie avec mes enfants: les chants bien composés encouragent et égaient tous ceux qui ont un peu de sentiment de la musique, c'est aussi une bonne manière d'étendre l'édification pieuse parmi les hommes; et sous rapport un bon choix d'hymnes pourrait être fort utile de nos jours . . . Les chants nobles élèvent le cœur et le réjouissent. Je trouve qu'ils inspirent de bonnes pensées qu'on avait jamais eues sans cela."[4])

Der Bericht schildert dann weiter, welchen die Herzen der Zuhörer bewegenden Eindruck der Gesang dieser vielfach noch vor kurzem im Elend lebenden Kinder der Armenschule hervorgerufen habe. Wie in der Pädagogischen Provinz hört man die Kinder von Hofwil bei allen ihren Arbeiten auf dem Felde, auf Spaziergängen, bei ihren Spielen beständig und überaus anmutend singen. Welche Pflege Wehrli dem Gesange zuteil werden lassen mußte, um zu erreichen, daß der „Bericht" melden konnte: „La plupart des élèves savent déjà par cœur plus de cent hymnes, cantiques ou chansons."[4]) — das ist dem Fachmann ohne weiteres klar. Ebenso klar liegt aber auch für jeden Leser die Parallele zwischen der „Pädagogischen Provinz" und dem Capo d' Istriaschen Berichte, und gerade in diesem Falle tritt besonders deutlich zutage, daß und wie Goethe diese Quelle ausgenutzt hat.

In Capo d' Istrias Bericht wird für beide Anstalten, das Pensionat und die Armenschule, ausdrücklich hervorgehoben, daß die Schüler in der Theorie der Musik unterrichtet werden. In der „Provinz" werden die Kinder geübt, Töne, die sie hervorbringen, mit Zeichen auf die Tafel zu schreiben und umgekehrt, von den Zeichen die Töne zu finden; sie „messen und zählen" dabei.

Ferner ist der häufige und schöne Gesang der Kinder bei Arbeit und Spiel beiden Darstellungen gemein. Nach dem „Berichte" erlernen veranlagte Schüler des Pensionats ein Instrument, das sie sich selbst erwählen. In der „Provinz" heißt es: „Die Instrumentalmusik wird bei uns nicht vernachlässigt." Und endlich: „Die gleichgebahnten Wege, die von der Musik nach allen Seiten laufen", haben sich wohl aus den Beziehungen des Gesangunterrichts zu den übrigen Fächern, besonders zum Religionsunterrichte, die der Bericht Capo d' Istrias des öfteren hervorhebt, ergeben, und Goethe, da er selbst nicht musikalisch war, vielleicht besonders lebhaft interessiert, und daraus erklären sich dann wohl zwanglos der breite Raum und die zentrale Stellung, die Goethe gerade diesem Fache zuweist.

Wie liegt der Fall bezüglich des Sprachunterrichts?

---

[1]) Rapport, S. 19.
[2]) Rapport, S. 45.
[3]) Rapport, S. 45.
[4]) Rapport, S. 45.

In Capo d' Istrias Bericht wird bezüglich des Unterrichts in der Muttersprache für das Gymnasium nur gefordert, daß sie analytisch zu behandeln sei und zwar bis zu dem Grade ihrer geschichtlichen Entwicklung, der es ermöglicht, die grammatischen Regeln aus ihr zu entwickeln, gewiß eine recht karge Bestimmung, wenn wir an sie den Maßstab, den wir heute der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache zuschreiben, anlegen wollen. Es nimmt uns Wunder, daß nicht ein Wort von der Bedeutung der Poesie in der Muttersprache gesagt wird, deren Einwirkung insonderheit auf die Gefühlsbildung, die in Hofwil sonst so betont wird, man sich doch wohl schwerlich dort wird entgehen lassen haben. Für die Armenschule wenigstens darf man wohl annehmen, obwohl sie nur Lesen, Schreiben und einige Kenntnisse aus der Sprachlehre vermittelt, daß Wehrli die vielen Lieder, die die Kinder lernten, nicht nur gesanglich, sondern auch inbezug auf ihren poetischen Gehalt unterrichtlich ausgenutzt hat, obwohl das in Capo d' Istrias Bericht nicht erwähnt wird. Ist das der Grund, weshalb Goethe die Muttersprache in der „Pädagogischen Provinz" sozusagen ganz unerwähnt läßt? „Wir üben die Kinder, Töne, welche sie hervorbringen, mit Zeichen auf die Tafel schreiben zu lernen und nach Anlaß dieser Zeichen sodann in ihrer Kehle wiederzufinden, ferner den Text darunter zu fügen, so üben sie zugleich Hand, Ohr und Auge und gelangen schneller zum Recht- und Schönschreiben" — das ist alles, was die „Pädagogische Provinz" vom Unterrichte in der Muttersprache sagt.

Mit den Fremdsprachen dagegen beschäftigt sich der „Bericht" eingehender. Der Unterricht in ihnen ist im Pensionat mit dem Lehrgange in der Geschichte eng verknüpft: die klassischen Sprachen (man beginnt in Hofwil mit dem Griechischen) werden im Anschlusse an die alte Geschichte, die modernen im Anschlusse an die neuzeitliche gelehrt. (S. S. 42, Stoffangabe für das Pensionat in Hofwil.)

Die „Pädagogische Provinz" erwähnt die alten Sprachen überhaupt nicht. Die lebenden werden durch den unmittelbaren Verkehr der Schüler untereinander, die aus allen Weltgegenden kommen, und durch den Zustrom der Fremden in die „Provinz" geläufig gemacht. Daneben läuft aber noch „treuer und gründlicher Unterricht", der hervorragende Schüler sogar zu „Pedanten" in der Gramatik macht. (S. S. 24.)

Was ergibt sich nun aus dem Obigen in bezug auf die Frage der Anlehnung Goethes an Capo d' Istrias Bericht? Nicht viel: in beiden ganz geringe Berücksichtigung der Muttersprache, im „Berichte" Anlehnung der Fremdsprachen an die Geschichte, in der „Provinz", Ausnutzung des geselligen Verkehrs der Schüler untereinander für das Erlernen der Fremdsprache.

Ähnlich liegt der Fall bezüglich des Rechenunterrichts. Capo d' Istrias Bericht erwähnt bezüglich des Pensionats, daß synthetische Behandlung des mathematischen Unterrichtsstoffes zu vermeiden sei, um keine Täuschungen in den exakten Wissenschaften zuzulassen. Die Armenschule lehrt die 4 Grundrechnungsarten, die Bruchrechnung, einfache bürgerliche Rechnungsarten und die Lösung von Raumlehreaufgaben, die aus dem Leben des kleinen Landwirts und Handwerkers genommen sind.

Die „Provinz" spricht nur an einer Stelle von dem „hohen Wert der Meß- und Rechenkunst", den die Schüler im Anschluß an die Belehrungen in der Theorie des Gesanges „viel geschwinder erlernen" sollen „als auf jede andere Weise."

Von irgendwelcher Anlehnung Goethes an Capo d' Istrias Bericht kann hier kaum die Rede sein.

Über die Geschichte im Pensionat sagt der „Bericht" nur, daß sie sich mit der Erdkunde berühre; ihre (der Geschichte) Verknüpfung mit dem

fremdsprachlichen Unterrichte wurde bereits erwähnt. Für die Armenschule kommt die Geschichte nur als Heimatgeschichte soweit in Betracht, als sie Liebe zur Scholle zu erwecken geeignet ist. In der „Pädagogischen Provinz" wird die Profangeschichte, wie bereits hervorgehoben, nur unter dem Gesichtspunkte erwähnt, der sich übrigens auch in Capo d' Istrias Berichte findet, daß die Heilige Geschichte, insonderheit die des Alten Testamentes, nur ein Teil der Profangeschichte sei. Wilhelm Meister „vergegenwärtigte sich bei seiner Wanderung durch diese Halle (die erste Bilderhalle) die Weltgeschichte." (S. S. x.) Diesen letzteren Gedanken haben also beide Darstellungen gemein.

Da die Erd- und Naturkunde in der „Provinz" gar nicht erwähnt werden (bei Capo d' Istria finden beide Fächer ziemlich eingehende Würdigung S. S. x.), so kommen sie unter dem hier zu behandelnden Gesichtspunkte nicht in Frage. Ebenso die Künstlerziehung: sie kommt nur bei Goethe, nicht in Capo d' Istrias Bericht vor.

Das Turnen als Unterrichtsfach wird in beiden Darstellungen nicht aufgeführt. Die Leibesübungen kommen außer durch die Beschäftigung in der Landwirtschaft und im Handwerk nur in ausgiebig betriebenen Spielen der Schüler zum Ausdrucke. Sie geben dem Gemeinschaftsleben sowohl in Hofwil wie in der Provinz einen so anmutend-fröhlichen Ausdruck, daß Goethe, der der Freude im Leben so dankbar zugänglich war, sehr wohl diesen ihn gewiß angenehm berührenden Zug in Capo d' Istrias Bericht gern in die „Pädagogische Provinz" übernommen haben kann. Kennzeichnende Züge im einzelnen, die eine bestimmtere Fassung des vorigen Satzes ermöglichten, sind nicht vorhanden.

Vergleichen wir nun zum Schlusse den Betrieb der religiösen Unterweisungen, wie er auf Grund der Inhaltsangabe beider Darstellungen uns entgegengetreten ist.

Da ist zunächst die Würdigung der hohen Bedeutung der religiösen Durchbildung des Schülers aus Capo d' Istrias Bericht hervorzuheben. Jede Seite derselben haucht sie gleichsam aus; Belege im einzelnen anzugeben, dürfte sich erübrigen; ist doch Fellenbergs ganzer Plan, die Menschen zu bessern und zu heben, auf der Zuversicht aufgebaut, daß Religiösität das wesentlichste Mittel sei, die Verwirklichung seiner Zwecke zu garantieren.

Goethe hat diesen Gedanken des Capo d' Istriaschen Berichts aufgenommen und ihn in das großartige Gemälde der Erziehung zur Ehrfurcht eingekleidet. Erziehung zur Ehrfurcht, aber ist, wie wir bei der Darstellung des Inhalts der „Pädagogischen Provinz" bereits sahen, Erziehung zur Religiosität.

Die Entwicklung religiös-sittlicher Charaktere anzubahnen, ist also ausgesprochen das Ziel der religiösen Unterweisung in beiden Darstellungen. Auch den sozialen Einschlag, den Goethe als kennzeichnenden Zug der Ehrfurchtserziehung zum Ausdruck bringt, hat er in Capo d' Istrias Bericht nicht zu vermissen brauchen, liegt er doch unverkennbar und oft im „Berichte" ausgesprochen dem Fellenbergschen Gesamterziehungsplan und der religiösen Unterweisung in Hofwil im besonderen zu Grunde. Den Ehrfurchtsbegriff hat, wie wir gesehen haben, der Capo d' Istriasche Bericht zwar nicht, wohl aber die Grundzüge „dieses zunächst seltsam anmutenden, aber in seiner Tiefe überwältigend großartigen Programms der Goetheschen Erziehung".[1]) Das erkennen wir besonders deutlich aus der schon erwähnten Stoffangabe für den Religionsunterricht im Pensionat. Wir finden hier, wie in der „Pädagogischen Provinz", den schon von Lessing und Herder angedeuteten, von Herbart aufgenommenen und weiter ausgebauten Gedanken: „Die Entwicklungsgeschichte der Religion

[1]) Muthesius, Goethe u. Pestalozzi, S. 194.

in parallelem Laufe mit der Entwicklung des Kindes unterrichtlich zu betreiben."[1])

Genau wie in der „Pädagogischen Provinz" beginnt die religiöse Unterweisung mit der Betrachtung alttestamentlicher Bilder, die weniger durch unterrichtliche Behandlung, als vielmehr durch sinnige Betrachtung auf die religiös-sittliche Entwicklung des Schülers einwirken sollen. Neben der historischen, sinnlichen Darstellung kommt dann noch, wie in der „Pädagogischen Provinz" die Symbolik als religiöses Erziehungsmittel hinzu. . . . aussi c'est par l'ancien Testament qu'on commence, à Hofwyl, l'instruction religieuse des élèves; il s'agit à cette époque de les pénétrer de plus en plus de l'idée de l'existence de Dieu, de celle de ses relations avec les hommes. . . . un bon choix de tableaux de l'ancien Testament remplit parfaitement ce but."[2])

Die Pädagogische Provinz verfolgt den gleichen Zweck im Anschluß an die Betrachtung der alttestamentlichen und gleichzeitigen Bilder der ersten Wandelhalle durch Erziehung zur Ehrfurcht vor dem, was über uns ist. Die erste Grußform kennzeichnet den hier in Frage kommenden Standpunkt nach außen. „Jene Gebärde, die Arme kreuzweis über die Brust, einen freudigen Blick gen Himmel, das ist, was wir unmündigen Kindern auflegen und zugleich das Zeugnis von ihnen verlangen, daß ein Gott da droben sei, der sich in Eltern, Lehrern, Vorgesetzten abbildet und offenbart."[3])

Wie in der „Pädagogischen Provinz" die Geschichte der religiösen Entwicklung der heidnischen Völker, zu denen auch das Volk Israel gerechnet wird, nur als ein Teil der Weltgeschichte behandelt wird, so läßt auch Capo d' Istrias Bericht die Heilige Geschichte als im Rahmen der Profangeschichte auftreten. Es heißt über diesen Punkt: „L'histoire Sainte n'est cependant pas négligée dans le cours des études historiques d'Hofwyl, elle en forme une branche séparée, qui se croise, à l'epoque de Jésus Christ et des Apôtres, avec l'histoire profane." . . . Und der „Älteste" sagt zu Wilhelm Meister während der Betrachtung der Bilder der ersten Wandelhallen, die die religionsgeschichtliche Entwicklung der Völker darstellen: „Der Gehalt derselben findet sich in der Weltgeschichte, sowie die Hülle derselben in den Begebenheiten."[4]) Wilhelm, der diese Bilder, wie es heißt, „zuletzt nur aus den Augen des Kindes betrachtete" und in diesem Sinne „vollkommen zufrieden damit ist", vergegenwärtigt sich bei dieser Betrachtung die „Weltgeschichte".[5])

Der Zweck der sinnigen Betrachtung dieser Bilder ist sowohl in Hofwil wie in der Pädagogischen Provinz: sie sollen religiöse Vorstellungen und Empfindungen, religiöses Leben der heidnischen Völker einschließlich des Volkes Israel in dem Zöglinge gleichsam widerspiegeln und ihn auf diese Stufe religiösen Innenlebens und religiöser Betätigung nach außen versetzen. Capo d' Istria schreibt, wie oben schon angegeben: „Il s'agit à cette epoque de les pénétrer de plus en plus de l'idée de l'existence de Dieu, de celle de ses relations avec les hommes."[6])

Goethe bezeichnet diesen religiösen Standpunkt in der „Provinz" als den „äußeren, allgemein weltlichen", auf den jeder Mensch in seiner Jugend steht oder erst durch die religiöse Unterweisung gestellt werden muß. Er unterscheidet von diesem „Äußeren, allgemein Weltlichen" in der Religion, „das Innere, besonders Geistige und Herzliche", das nur denen zukomme, „die mit einiger

---

[1]) Mutheſius, Goethe u. Peſtalozzi, S. 194.
[2]) Rapport, S. 25.
[3]) Wdj. II, 1.
[4]) Rapport, S. 25.
[5]) Wdj. II, 2.
[6]) Wdj. II, 2.

Besonnenheit herantreten."[1]) Goethe meint damit wohl im wesentlichen die Lehren der Evangelien des Neuen Testamentes, wie sie durch die Bilder der zweiten Wandelhalle des Heiligtums der Pädagogischen Provinz veranschaulicht werden sollten. Der geschichtliche Teil der Evangelien dagegen wird sowohl in Capo d' Istrias Bericht wie auch in der „Provinz" zur Profangeschichte gestellt. „La partie historique de l'Evangile termine la première partie de ce cours."[2])

Das Leben Jesu jedoch betrachtet die „Pädagogische Provinz" als von der Weltgeschichte abgesondert. „Das Leben dieses göttlichen Mannes, den Ihr bezeichnet, steht mit der Weltgeschichte seiner Zeit in keiner Verbindung", sagt der „Obere" zu Wilhelm Meister.

Über den 2. Kursus, in den uns die vorhandenen Andeutungen bereits führen; der sich mit der Übermittelung der Lehre und der Lebensregeln des Christentums befaßt, teilt Capo d' Istrias Bericht folgendes mit: „La partie historique de l'Evangile (als Schlußstück des 1. Kursus der religiösen Unterweisung im Hofwiler Pensionat) prépare l'epoque où le développement progressif de l'élève le porte à saisir le caractère distinctif du christianisme, et le rend capable d'en recevoir une profonde impression."[3])

Wie hoch die „Pädagogische Provinz" die Einführung der Schüler in christliche Lehre und christliches Leben einschätzt, beweist die Wertung des Christentums als „eines Letzten, wozu die Menschheit gelangen konnte und mußte". „Da dieses Ziel einmal erreicht ist, so kann die Menschheit nicht wieder zurück, und man darf sagen, daß die christliche Religion, da sie einmal erschienen ist, nicht wieder verschwinden kann, da sie sich einmal göttlich verkörpert hat, nicht aufgelöst werden mag."

Dieser tiefsten Ehrfurcht Goethes vor dem Stifter des Christentums, seiner Lehre und seinem Leben, die aus Goethes Kennzeichnung der Persönlichkeit Christi und aus seiner Wertschätzung des Christentums spricht, stehen, das wollen wir hier doch nicht unerwähnt lassen, Äußerungen Goethes an anderen Stellen gegenüber, die seinen religiösen Standpunkt als wesentlich davon abweichend kennzeichnen könnten. Doch darf uns das nicht stutzig machen. Jedes Menschen Entwicklung, also auch die Goethes, stellt einen Werdegang dar, der eben verschiedene Entwicklungsphasen aufweisen kann; hier haben wir aber, wie das schon früher hervorgehoben wurde, Goethes Ansichten als die einer voll ausgereiften Persönlichkeit vor uns, zudem ein Geisteszeugnis, von dem er selbst sagt, daß er jedes Wort wohl abgewogen habe, und da endlich sein Schriftsteller-Grundsatz ist: „Phrasen machen wir nicht", so ist damit nachgewiesen, daß die hier in der „Pädagogischen Provinz" gekennzeichnete Stellung Goethes zur Persönlichkeit Christi und zum Christentum als die endgültig abgeschlossene seines Lebens anzusprechen ist. In diesem Sinne will Goethe darum auch die Jugend erzogen wissen: geschichtliche Einführung für alle, das „Innere, besonders Geistige und Herzliche" nur für die, die mit einiger Besonnenheit herantreten."

Das Letzte, das Heiligtum des Schmerzes, der Inhalt der dritten Bilderhalle, die nur „des Jahres einmal eröffnet wird" und deren Inhalt nur „den zu Entlassenden ausstattungsweise mit in die Welt gegeben wird, damit sie wissen, wo dergleichen zu finden ist, wenn ein solches Bedürfnis sich in ihnen regen sollte",[4]) lassen wir in diesem Zusammenhange außer acht, da er keine Beziehung zu Capo d' Istrias Bericht hat.

Fassen wir das Ergebnis der Stellungnahme der „Pädagogischen Provinz" in bezug auf die religiöse Unterweisung in ihr zusammen, so ergibt sich: Ehr-

---

[1]) Wdj. II, 2.
[2]) Rapport, S. 25.
[3]) Rapport, S. 25.
[4]) Wdj. II, 1.

furchtserziehung ist christliche Erziehung. Christlicher Geist ist's, den Goethes Ausführungen über die religiöse Erziehung in der „Pädagogischen Provinz" fordern. Nicht in dem vorbereitenden geschichtlichen Kursus, nein, hier in der christlichen Erziehung liegt der Kernpunkt der religiösen Ausbildung in der „Provinz".

Daß dieser letztere Gesichtspunkt, allgemein aufgefaßt, Goethe in Capo d' Istrias Bericht entgegentreten mußte, bedarf keines Nachweises; wie schon des öfteren hervorgehoben wurde, ist für Fellenberg religiöse Erziehung, und für ihn kommt selbstverständlich nur christliche Religiösität in Frage, Lebensnerv seines ganzen erziehlichen Lebenswerkes.

Verfolgen wir nun im einzelnen, welche Vergleichspunkte sich in bezug auf die Behandlung des Neuen Testamentes (denn an sie knüpft sich auch in Hofwil die ausgesprochen christliche religiöse Unterweisung) ergeben.

Nachdem schon ein Hofwiler Stoffplan für die höhere Unterrichtsanstalt bei der Forderung, im ersten Religionskursus das Geschichtliche des Alten Testamentes als Einführung in die religiöse Unterweisung zu behandeln, hervorgehoben wurde, daß der eigentliche Zweck dieses vorbereitenden Kursus sei, das Gemüt des Kindes für die erhabenen Lehren des Christentums reif zu machen, wiederholt der „Bericht" ausdrücklich denselben Gedanken bei der Erwähnung des geschichtlichen Teiles des Neuen Testamentes, dessen Behandlung den ersten Kursus abschließen soll. Das, was in der „Provinz" als das „Innere", „besonders Geistige und Herzliche", „an das der Schüler mit einiger Besonnenheit herantreten" soll, bezeichnet wird, soll in Hofwil durch Behandlung der „Dogmen und Mysterien der christlichen Kirche" erreicht werden. Die „Besonnenheit der Schüler" in der „Provinz" als Voraussetzung der erfolgreichen Teilnahme an diesem Unterrichte wird bei Capo d' Istria als „kindlicher Glaube" bezeichnet, der imstande ist, das, was sich an Unerklärbarem in diesem Stoffe findet, zu umfassen.

„Cette étude" (gemeint ist die religiöse Unterweisung am Schlusse des ersten Kursus, also die Beschäftigung mit dem geschichtlichen Teile der Evangelien) „accompagnée d'un cours fort étendu de la religion naturelle, est suivie d'un autre plus approfondie de la morale et des dogmes de l'église, qui font la clôture de ce cours d'instruction religieuse, dans lequel on ne voit qu'une introduction au grand cour qui embrasse toute la vie." [1]) „On trouve, sous d'autres rapports, fort important à Hofwyl, de ne pas traiter avec lui les dogmes de l'église et les mystères de notre religion, que quand il est suffisamment préposé à embrasser d'une foi implicite ce qui s'y trouve d'inexplicable. — Les sentiments que cet acte de foi suppose, sont le résultat assuré d'une bonne étude de l'Evangile et d'une connaissance approfondie du caractère de Jésus Christ." [2])

Dieser Kursus bildet den Abschluß der religiösen Ausbildung in Hofwil, und er soll zugleich die Vorbereitung sein für den großen Kursus, den das ganze Leben gleichsam darstellt. Er will erreichen, daß die Religiösität dem Schüler eine Begleiterin für das Leben wird, die sein ganzes Dasein stützt, läutert und veredelt . . . „et rien de plus essentiel au succès de la vie que de faire la religion une compagne qui vivifie, soutienne, purifie et ennoblisse notre existence." [3])

Die endlich im „Berichte" noch erwähnte Vorbereitung zur ersten Abendmahlsfeier erfolgt nach dem Katechismus des Bekenntnisses, in dem die Vor-

---

[1]) Rapport, S. 25.
[2]) Rapport, S. 27.
[3]) Rapport, S. 27.

zubereitenden erzogen sind. Eine Prüfung durch einen zuständigen Geistlichen geht dieser Feier voran. „L'instruction pour la communion a bien suivi le catechisme de la confession dans laquelle les jeunes gens à instruire sont nés; l'admission est toujours précédé d'un examen d'un ministre de l'église."[1])

Die Äußerungen des Capo d' Istriaschen Berichtes über die religiösen Unterweisungen in der Armenschule sind, wie wir bereits gesehen haben, dem Tagebuche Wehrlis entnommen und im großen und ganzen dem Wortlaute nach von mir wiedergegeben (S. S. x.), so daß eine Wiederholung im Urtexte als Belag sich hier wohl erübrigt. Die Erziehung der Armenschüler zur christlichen Frömmigkeit ist, dem Fellenbergschen Geiste der Anstalt entsprechend, die wesentlichste Aufgabe dieser Schule. Die Belehrungen erfolgen gelegentlich, ohne festen Stunden- und Stoffplan. Am Sonntag besuchen die Kinder gemeinsam mit den Schülern des Pensionats den Gottesdienst, den sie durch ihre Gesänge verschönern helfen, und werden auch zu Werken der Barmherzigkeit an diesem Tage besonders erzogen. Dankbarkeit gegen Gott ist das Grundgefühl, das man in ihnen zu erwecken sucht; aus ihm sollen alle Äußerungen der Frömmigkeit hervorgehen, wie in der Provinzerziehung aus der Ehrfurcht. Wehrli läßt keine Gelegenheit, die sich ihm bietet, um die Kinder religiös anzuregen, ungenutzt vorübergehen; so werden z. B. Naturerscheinungen in ihrem Wechsel (S. S. x.) oder andere Umstände, die die Kinder draußen überraschen, als Anlaß genommen, um die Kinder über das Dasein und die Vollkommenheit Gottes zu unterrichten in einer Weise, die tiefen Eindruck auf die Kinder macht. Er setzt ihnen auseinander, daß wir das Glück haben, Gott in ganz besonderer Weise zu erkennen, weil wir aus der Heiligen Schrift seine Absichten mit uns kennen gelernt haben. Dann sagt er ihnen, daß Gottes Liebe uns seinen einzigen Sohn gesandt habe, um uns zu belehren und bessern; seinem Vorbilde müssen wir nachleben. Dazu werden Lehrstücke aus dem Neuen Testamente und poetische Stoffe zur Belebung und Vertiefung herangezogen. Das ist in kurzen Zügen die Eigenart der religiösen Unterweisung in der Armenschule, wie sie als Ausfluß der vorbildlichen Persönlichkeit Wehrlis in Hofwil gehandhabt wurde. Wehrli ist, wie Fellenberg, der Überzeugung: „Das religiöse Gefühl und die Kultusübungen sind die besten Führer im Leben. Was ist der Mensch ohne Religion. Die Pflichten der Frömmigkeit sind als die ersten und wichtigsten den Kindern aufzuerlegen."

Überblicken wir das Ganze der religiösen Erziehung in Hofwil, so dürfen wir, glaube ich, zusammenfassend aussprechen: es ist genau dasselbe Ziel, wie es Goethe in der „Pädagogischen Provinz" in der Erziehung zur Ehrfurcht aufstellt. Es erscheint darnach durchaus wahrscheinlich, daß Goethe die Fellenbergschen Gedanken, die über religiöse Erziehung in Capo d' Istrias Bericht ausgesprochen sind, so sympathisch berührt haben, daß sie ihn veranlaßten, sie zu dem ergreifenden Bilde der Ehrfurchtserziehung dichterisch auszugestalten.

Auch die Art und Weise der Übermittlung des religiösen Lehrstoffes an die Schüler in der „Provinz" und nach Capo d' Istrias Bericht ist die gleiche: in beiden handelt es sich weniger um einen straff methodisch aufgebauten Religionsunterricht, als vielmehr um eine unmittelbare gefühlsbetonte Einwirkung des Religionsstoffes zunächst in geschichtlichem Aufbau durch sinnliche und sinnige Anschauung und ehrfurchtsvolle Betrachtung, dann um ein Erfassen des Unbegreiflichen in ihm durch einen kindlichen Glauben, der den Menschen durchs ganze Leben begleiten soll. Mir will scheinen, als ob die Eigenart der religiösen Unterweisung, wie sie aus Capo d' Istrias Bericht und aus der Goetheschen

[1]) Rapport, S. 27.

Schilderung der Ehrfurchtserziehung uns anspricht, nicht besser gekennzeichnet werden kann als mit den das Gefühl frommer Ehrfurcht so tief und sinnig ausdrückenden Worten Rückerts:

„Ein Vorhang hängt vorm Heiligtum,
Gestickt mit bunten Bildern
Von Tier und Pflanze, Stern und Blume,
Die Gottes Größe schildern.
Die Andacht kniet anzubeten
Vor diesen reichen Falten.
Ein Lichtstrahl hinter den Tapeten
Verkläret die Gestalten.
Ich neige mich zum tiefsten Saum
Und küß ihn nur mit Beben,
Mir fällt nicht ein im kühnsten Traum
Den Vorhang wegzuheben."[1])

Fassen wir das Ergebnis des Vergleiches zwischen der „Pädagogischen Provinz" und Capo d' Istrias Bericht nunmehr zusammen, so dürfte festzustellen sein, daß sich ganz ungezwungen eine ausgesprochene Übereinstimmung der Gedanken in beiden ergibt: bei Capo d' Istria in warmherziger Wiedergabe der Verkörperung Fellenbergscher Gedanken in Hofwil, bei Goethe Aufnahme der seinem Innern entsprechenden Gedanken und ihre Wiedergabe, weniger in wörtlicher Anlehnung, wie das bei Goethes Persönlichkeit ja selbstverständlich ist, als vielmehr in freier dichterischer Ausgestaltung, zu der der „Künstler" Goethe den Stoff im Werdegange des „Menschen" Goethe fand.

Haben die Quellenforschungen Jungmanns und Muthesius' in erster Linie in äußerer Beziehung nachgewiesen: Hofwil ist der reale Hintergrund für die dichterische Schöpfung der „Pädagogischen Provinz", so dürfte durch den hier nachgewiesenen inneren Zusammenhang zwischen Capo d' Istrias Bericht und der „Pädagogischen Provinz" die Beweiskette nunmehr geschlossen sein.

V.

Ausblicke.

Wenn eingangs dieser Arbeit der Gedanke ausgesprochen wurde, Goethes Pädagogik habe bis dahin nicht allgemein die ihr zukommende Würdigung gefunden und ihre Bedeutung für die Volkserziehung der Gegenwart und Zukunft sei noch nicht überall genügend erkannt worden; wenn weiter hervorgehoben wurde, Goethes pädagogische Gedanken würden für die kommende deutsche Erziehung von ganz hervorragender Bedeutung sein können, so dürfte es nötig sein, falls diese Zeilen sich mit einiger Berechtigung einen Beitrag zur Pädagogik Goethes nennen wollen, nunmehr auch die Gedanken der Goetheschen Pädagogik ganz besonders herauszustellen, denen eine solche Keimkraft zugesprochen werden dürfte. Hätte, wie eingangs hervorgehoben wurde, Goethe seine Ideen systematisch durchdacht und dargestellt, so würde seine Erziehungslehre mit den höchsten Leistungen der pädagogischen Theorie in eine Reihe zu setzen sein. Sie würde dann vermutlich auch eine Wirkung ausgeübt haben, die der des „Emile" oder des „Platonischen Staates" ent-

[1]) Rückert, Gesammelte Gedichte. VI. S. 195.

sprochen hätte. So wie diese Gedanken zur Darstellung gekommen sind . . ., ist es nur zu begreiflich, daß diese Wirkung ausblieb.

Worin stecken nun diese „Keime" zu den höchsten Leistungen einer pädagogischen Theorie? Die Entwicklung einer selbständigen pädagogischen Theorie durch Goethe würde naturgemäß voraussetzen, daß die Idee der Erziehung dem wissenschaftlichen Denken Goethes eine geschlossene Reihe ihr eigentümlicher Aufgaben gesetzt haben müßte, deren Lösung als Ergebnis aber die pädagogische Theorie erzeugt haben würde. Diese Voraussetzung trifft aber bei Goethe, wie wir gesehen haben, nicht zu, entspricht auch sicher nicht seiner Dichternatur. Eher schon dürfte man vielleicht erwarten, daß die alte, zwar unklare, aber immer wieder neu auftauchende Behauptung, Pädagogik bedeute weniger eine Wissenschaft, als vielmehr eine Kunst, in ihm einen Vertreter sehen möchte. Aber auch die etwaige Durchführung dieses Grundgedankens würde Goethe ebensowenig einer wissenschaftlichen, und wenn die schöne Kunst in Frage kommen sollte, ästhetischen Begründung enthoben haben, wie die erstere. Beides tritt uns in der „Pädagogischen Provinz" aber nicht entgegen; sie ist einmal eine Dichtung, in der uns naturgemäß nur Grundgedanken in nicht minder packendem, aber dichterischem, nicht wissenschaftlichem Gewande entgegentreten.

Mir will scheinen, als ob Goethe in der „Pädagogischen Provinz" in (wie ich das schon hervorgehoben habe) bewußtem und beabsichtigtem Gegensatze zu Pestalozzi und insonderheit zu der ausgearteten Pestalozzischen Schule, wie auch zu der pädagogischen Grundauffassung der Philanthropen, besonders Basedows, habe scharf zutage treten lassen wollen, daß der von beiden Richtungen eingeschlagene ausgesprochen empirische Weg in Erziehungsfragen nicht zum rechten Ziele führen könne. Goethes Meinung scheint doch zu sein: pädagogische Theorien und ihre Begründungen können nicht ausschließlich Ergebnisse der Erfahrung sein; denn einseitig naturalistische Erziehungslehren und eine sich daraus ergebende rein rationell begründete Technik erschöpfen nie rechte erzieherische Tätigkeit; es bleibt naturgemäß immer ein Bruch über. Erziehungslehre ist immer und muß bis zu einem gewissen Grade stets sein — unbeschadet ihrem Streben nach letzter Einheitlichkeit natürlich — eine „Zweiweltentheorie". Denn die Fragen, wozu und wie der Mensch erzogen werden soll, können nicht allein durch Erfahrung, sondern müssen ebenso aus Ideen, der Idee des Guten insonderheit, beantwortet werden, und auch aus dieser wiederum nicht restlos in ihrer Allgemeinheit und Formelhaftigkeit, wie sie die Ethik als Zweig der Philosophie ja entwickeln muß, sondern immer nur bedingt, im Rahmen der tatsächlichen, kulturellen und geschichtlichen Verhältnisse, unter denen Erzieher und Zöglinge leben. Das tritt ja in der „Päd. Prov." so klar zutage und auch in anderen bereits angeführten Äußerungen Goethescher Erziehungsweisheit.

Damit nun erziehliche Theorie und Praxis in ihrer Vielgestaltigkeit der geschichtlich gegebenen Verhältnisse, auch in deren ständigen Veränderungen, die Möglichkeit haben, die Idee des Guten, soweit es menschenmöglich ist, zu verkörpern, muß letztere unter allen Umständen die tatsächliche Voraussetzung ihrer Verwirklichung, soweit sie im Bereiche der Möglichkeit liegt, in sich selbst bergen, und diese Möglichkeit liegt eben ausschließlich in ihrer geschichtlichen Bedingtheit, die natürlich ihrerseits nicht ausschließt, daß die Ethik als praktische Philosophie wiederum so weitherzig ist, daß sie die Verwirklichung des Guten anderseits nur in der geschichtlichen Arbeitsleistung der ganzen Menschheit sieht.

Sollte ich die tiefsten philosophisch-pädagogischen Grundgedanken der „Provinz" recht verstanden haben, so glaube ich nicht fehlzugreifen, wenn ich ausspreche, daß mir die Goethesche „Ehrfurchtserziehung" nicht mehr und

nicht weniger als eine praktische Ausgestaltung des obigen Gedankenganges erscheint. Ist sie nicht gleichsam eine Probe auf solch weitherzige, geschichtlich bedingte Ethik? Ist die Idee des Guten bei Goethe nicht so weit gedacht, daß sie die Erziehungswirklichkeit der „Provinz" als gegebene Voraussetzung ihrer Verwirklichung in sich aufnimmt? Zweifelsohne, und gerade in diesem Umstande scheint Goethe den Keim zu der Möglichkeit der Ausgestaltung der Pädagogik als Wissenschaft gelegt zu haben. Nicht der Umstand an sich, daß Pädagogik eine Mittelstellung zwischen Wert- und Seinswissenschaften einnimmt, daß sie als Wissenschaft weder allein auf Erfahrung, noch allein auf Philosophie gegründet werden kann und daß zwischen diesen beiden Welten, der der Idee und der der empirischen Wirklichkeit, eine Verbindungsbrücke hergestellt werden muß — dieser Gedanke ließe sich wohl auch schon vor Goethe oder gleichzeitig mit ihm bei anderen nachweisen — nicht dieser Umstand an sich ist es, der der „Pädag. Prov." und Goethes erzieherischen Ansichten ihr Sonder- und meines Erachtens in die Zukunft weisendes Gepräge gibt.

Darüber waren sich führende Geister auf dem Gebiete der Erziehung in der Zeit, als Goethes Altersweisheit in diesen Fragen in der Öffentlichkeit erschien, gewiß auch schon einig, daß es nicht angängig sei, die pädagogische Theorie, wenn sie Anspruch auf Wissenschaftlichkeit machen will, nur auf zwei herausgerissene Disziplinen der Philosophie, auf Ethik und Psychologie, gründen zu wollen, sondern daß eine Erziehungswissenschaft vielmehr auf die breite Grundlage aller philosophischen Disziplinen gestellt werden müsse. Ich brauche ja in dieser Beziehung nur auf Herbart zu verweisen. Aber — und darauf kommt es auch für uns heute noch an: die Pädagogik muß, wenn sie eine selbständige Wissenschaft sein und werden will, für eigene Zwecke, nach eigenen Methoden und mit eigenem Stoffe arbeiten. Gewiß ist auch das nur dann möglich, wenn sie sich auf die Philosophie in ihrer Gesamtheit stützen kann, auf Logik, Ästhetik und Ethik als objektive, auf Psychologie in ihren verschiedenen Ausgestaltungen (allgemeine, Kinder-, normale und pathologische) und Physiologie als subjektive Wissenschaften, wenn sie weiter den allgemeinen Hintergrund der Metaphysik und endlich eine lückenlose Verbindung zwischen Wert- und Seinswissenschaften nicht zu entbehren braucht; aber — so richtig das, wie gesagt, ist, in dieser Breite und Allgemeinheit ist es auch heute noch nicht erreicht, wenn auch vielversprechende Ansätze zur Verwirklichung des obigen zweifelsohne vorhanden sind. Da will mir nun scheinen, als ob der in Goethes Pädagogik liegende Grundgedanke der „Beschränkung", den auch die „Pädagogische Provinz" verkörpert, eher zu dem gewünschten Ziele der allgemeinen Anerkennung der Pädagogik als Wissenschaft führen dürfte. Beschränkung des Betätigungsgebietes durch die geschichtlich-kulturell gegebene Eigenart der Verhältnisse, unter denen Erzieher und Zögling leben, Beschränkung und Bestimmung gleichermaßen durch die tatsächlichen Verhältnisse der ethischen Ziele, so weitherzig sie wiederum in dem verengten Gebiet auch sein muß, Beschränkung endlich auch bezüglich des Zöglings auf das, wohin „seine Natur eigentlich strebt".

„Der Mensch ist zu einer beschränkten Lage geboren; einfache, nahe, bestimmte Zwecke vermag er einzusehen, und er gewöhnt sich, die Mittel zu benutzen, die ihm gleich zur Hand sind; so bald er aber ins Weite kommt, weiß er weder, was er will, noch was er soll, und es ist ganz einerlei, ob er durch die Menge der Gegenstände zerstreut, oder ob er durch die Höhe und Würde derselben außer sich gesetzt werde. Es ist immer ein Unglück, wenn er veranlaßt wird, nach etwas zu streben, mit dem er sich durch eine regelmäßige Selbsttätigkeit nicht verbinden kann." So Goethe.

Durch all diese Umstände wird das Gebiet, in dem die Pädagogik den Weg anerkannter Wissenschaftlichkeit betreten könnte, zwar nicht unwesentlich zunächst verengt, aber die Möglichkeit ihrer allseitigen Anerkennung als solcher sicherlich wesentlich erweitert.

In dieser Richtung liegende Gedanken spricht Frischeisen-Köhler in einer Abhandlung: „Philosophie und Pädagogik" aus, nicht in bezug auf die „Pädagogische Provinz" und Goethes Pädagogik überhaupt, sondern vielmehr ganz allgemein gehalten. Er bezeichnet das auf diesem Wege zu gewinnende Stück wissenschaftlicher Pädagogik als „Erziehungsphilosophie" und nennt als deren Teilgebiete: Jugendkunde, Bildungsgeschichte und Lehre vom Ideal. „Sondern wir," sagt er, „in der arbeitsteiligen Forschung die einzelnen Untersuchungsgebiete, grenzen wir die Jugendkunde gegenüber der Bildungsgeschichte und diese wiederum gegenüber der Lehre vom Ideal ab, so müssen wir eine Wissenschaft haben, deren zentrale Aufgabe darin liegt, die allgemeinen Bedingungen ihres Zusammenhanges und ihrer Wechselbeziehungen herzustellen und zu verfolgen. Eine solche Erziehungsphilosophie bietet dann der praktischen Pädagogik die philosophischen Voraussetzungen in einem begrenzteren, aber vielleicht auch fruchtbareren Sinne, als bisher Psychologie und Logik, Ethik und Ästhetik dafür in Anspruch genommen worden sind. Sie mag die Ergebnisse von Psychologie, Ethik und Logik benutzen, vielmehr es ist ihre Pflicht, dies in ihrer Art zu tun. Aber immer geht sie über sie hinaus, indem sie diese, die zunächst beziehungslos erscheinen möchten, in das lebendige Verhältnis zueinander setzt, durch welches wir die Erziehungswirklichkeit, die uns umgibt, von ihrem gestaltenden Zentrum aus erleuchten und erkennen können."[1])

Wie gesagt, diese „Begrenzung", dieses Sich-Bescheiden, wenn der Ausdruck erlaubt ist, was der Pädagogik doch den Weg anerkannter Wissenschaftlichkeit zu beschreiten durchaus gestattet, ja fordert, scheint mir zu den Grundgedanken der „Pädagogischen Provinz" zu gehören und dürfte von weittragender Bedeutung für die Stellung der Pädagogik im neuen Deutschland sein.

Ein Zweites: daß Goethe in der „Päd. Prov." eine ausgesprochen christlich-religiöse Erziehung der Jugend verlangt, dürfte bei der über Goethes religiöse Stellung in der Allgemeinheit herrschenden Ansicht überall da auf Widerspruch stoßen, wo man dem Begriffe „christlich" eine mehr subjektive als geschichtliche Füllung zu geben gewohnt ist. Und doch ist Goethes Ehrfurchtserziehung nichts anderes als eine christliche. Zwar wird sie bei Goethe nicht herbeigeführt durch einen dogmatisch belasteten und mit Beweisen für etwas Unbeweisbares und Unerkennbares ausgefüllten, straff methodisch geordneten Religionsunterricht, sondern vielmehr durch einen gefühls- und willensbetonten Anschauungsunterricht auf geschichtlicher Grundlage.

Unbedingte, ehrfürchtige Unterordnung gebührt uns gewiß nur Gott gegenüber, nicht aber Urkunden, in denen unsere Väter ihre Gedanken über Glaubenssachen niedergelegt haben. Dogmen können darum, im Lichte ihrer meist Ehrfurcht gebietenden Geschichte, gewiß unsere größte Hochachtung beanspruchen, und ohne Mysterien ist keine Religion, keine Kultusübung denkbar und dauernd; aber geeigneter Bildungsstoff für die früheste Jugend des Menschen sind beide damit noch nicht. Ein ausgesprochen dogmatischer Religionsunterricht muß sich naturnotwendig in erster Linie an das Erkenntnisvermögen des Kindes wenden und zwar mit Stoffen, die für den Menschen meist

---

[1]) Frischeisen-Köhler, Philosophie u. Pädagogik. Kantstudien, Bd. XXII, Heft 1/2, S. 76 f. 1917. Berlin, Reuther u. Reinhard.

nicht erkennbar sind, was unfehlbar zu verderblicher Wortmacherei führt und die Pflicht des Erziehers, in erster Linie an Gefühl und Willen des Zöglings durch anschauliches Tatsachenmaterial zu appellieren, vielfach außer acht lassen muß. Nach Goetheſcher Auffaſſung hat die religiöſe Erziehung ſicher zu beachten, daß „die Gottheit, dem menſchlichen Erkenntnisvermögen entzogen und nur im ehrfurchtsvollen Ahnen auffindbar, dem Menſchen eine Welt ihres Geiſtes voll gegeben hat, in der die Geſinnung zur beſeligenden Tat werden kann, hinzielend auf jenen idealen Verband der Menſchen, in dem jeder mit dem andern und für den andern wirkt. Das iſt die Lehre Chriſti, der den Menſchen auf die Welt verweiſt, um die Geſinnung zu erkennen, die ihn mit der Gottheit verbindet, und wir verſtehen, daß Chriſtus, von der Beziehung zur Welt ausgehend, die Liebe als Fundamentalgefühl einſetzte und auf das Göttliche übertrug, Goethe umgekehrt, an die Beziehung des Menſchen zum Ewig-Erhabenen anknüpfend, die Ehrfurcht zu Grunde legte.“[1]) Religiöſe Fragen lagen Goethes Perſönlichkeit ja von Jugend auf außerordentlich nahe. Sein ſo fein entwickeltes Naturgefühl hat bekanntlich einen ausgeſprochen religiöſen Zug. Er fühlte dankbar und verehrend die Abhängigkeit ſeines ganzen Seins und Wirkens von einer großen, unbekannten Macht, die ihm aber nicht fremd gegenüberſteht, ſondern ihre Einheit in ihm wie in allem anderen offenbart. All ſein höheres Streben iſt darum von einem Gefühl religiöſer Abhängigkeit und religiöſer Einheit durchdrungen. Wenn er ſich auch von kirchlichen Gebräuchen fernhielt, ſo waren ſie ihm doch in Gedanken, beſonders im reiferen Alter, außerordentlich lieb und wert, weil er ſie ſich als Symbole des Göttlichen zurechtlegte, das ihm das ganze Leben durchwirkte. Er preiſt ja unter dieſem Geſichtspunkte die Fülle der katholiſchen Sakramente im Gegenſatz zu der iſolierten Stellung, durch die Taufe und Abendmahl im Proteſtantismus (nach ſeiner Anſicht) wirkungslos werden.

Durch Kants Einfluß, vermittelt durch Schiller, ging dann Goethes religiöſe Grundanſchauung aus der bloßen Naturverehrung in eine Vergöttlichung des „menſchlich Höchſten“ über, wie ſie ſich in der Perſon Chriſti und im Chriſtentum ihm zu dem „Höchſten und Letzten, was die Menſchheit erreichen konnte“, verkörpert. „Gefühl von Menſchenwürde objektiviert = Gott“ — ſo lautet eine kurze Randbemerkung Goethes in ſeinem Exemplar der Kritik der teleologiſchen Urteilskraft Kants. „Dieſe lapidare Zuſammenfaſſung von Kants Gedanken enthält den Keim zu jenem Religionsbegriff, der ſich in den Wanderjahren (oder „Päd. Provinz“) in der Religion der Ehrfurcht voll entfaltet zeigt.“[2])

In ihr will Goethe die Jugend erzogen wiſſen, und der Weg zu ſolch kindlich-gläubiger Religioſität führt nach ihm nicht durch ein Syſtem theologiſcher Schlußfolgerungen. Goethes Ehrfurchtsſyſtem mit ſeiner wundervollen Duldung, ſeiner innigen Hingabe an die Perſon Chriſti und die Erhabenheit des Chriſtentums, dieſes „Höchſten und Letzten, was die Menſchheit erreichen konnte“, erlaubt dem kindlichen Vorſtellungsvermögen, ſich Gott in würdiger Menſchengeſtalt zu denken, geſtattet dem Gereiften, in ihm eine geiſtige Perſönlichkeit zu ſehen, erlaubt ihm aber auch jede andere Gottesvorſtellung. Der Erzieher der Kleinen braucht ſich darum im Rahmen der Goethiſchen Ehrfurchtserziehung nicht belaſtet zu fühlen, wenn er mit ihnen die Geſchichte behandelt: „Der Herr beſucht Abram im Hain Mamre“ und nimmt an dem von Sara bereiteten Mahl teil, ebenſowenig, wenn er mit ſeinen gereiften Schülern das 1. Kapitel des Evangeliums Johannis lieſt. „Das Dogma

[1]) Burckhardt, Die Päd. Prov., S. 24.

[2]) Vergleiche Feſtgabe der „Kantſtudien“: Schiller als Philoſoph u. ſeine Beziehungen zu Kant, S. 95. Berlin 1905.

von Weltursprung, von Ursprung und Besiegung des Bösen, die Dogmen von Gott, Sünde, Erlösung gehören nicht für das Kind. Selbst ein Katechismusunterricht, den auf eigene Verantwortung zu erteilen, der Kirche nicht untersagt werden kann, sollte erst nach Absolvierung des obligatorischen Unterrichts der Volksschule gestattet sein. Das bisherige Verfahren, die Glaubenssätze erst „lernen" zu lassen, eingeständlich ohne Hoffnung, daß sie jetzt schon nach ihrem wahren Gehalte erfaßt werden, bloß um dadurch die später hoffentlich hinzukommende ernsthafte Überzeugung vorzubereiten, ist pädagogisch so widersinnig, daß man hoffen muß, selbst die Kirche werde bei einem solchen Verfahren dauernd nicht beharren wollen."[1])

Genügt es denn nicht für Kinderseelen, und würde in ihnen nicht unendlich viel Glauben gerettet und vielleicht gar bei den Eltern wieder gewonnen, wenn man — um ein Beispiel von vielen zu nehmen — die Schöpfungsgeschichte nicht in der bis dahin üblichen Auffassung verlangt, sondern sie als eine Darstellung im Unterrichte behandelt, die uns zeigt, wie der Verfasser von 1. Mose 1 im Lichte seiner Zeit und seiner Auffasung den Grundgedanken der Geschichte: Gott hat die Welt geschaffen — zum Ausdrucke bringt? Die Zahl solcher Beispiele, die gewiß im Goetheschen Sinne auf die Ehrfurchtserziehung der Massen mit verwüstend gewirkt haben dürften, ließe sich beliebig vermehren.

Fürchtet man aber eine Beeinträchtigung der Religiosität, wenn man derartige doch meist ausgesprochen naturwissenschaftliche Fragen dem Religionsunterrichte entzieht und sie der Naturwissenschaft überläßt? Fürchtet man ein Übergewicht der letzteren gegenüber der Religion oder gar eine Kampfstellung zu ihr? Nur beiderseitige Grenzüberschreitung könnte dazu führen. Echte Religiosität und rechte Naturwissenschaft können einander gar nicht widerstreiten, da ihre Objekte auf ganz verschiedenen Lebensgebieten liegen. Es bleibt doch immer wahr, was Robert Mayer, der Entdecker des Prinzips von der Erhaltung der Energie, das so oft zu materialistischen Schlußfolgerungen mißbraucht worden ist, ausgesprochen hat und wodurch er der Religion sogar eine überlegene Rolle über die Naturwissenschaft zugesteht: „Die naturwissenschaftlichen Wahrheiten verhalten sich zur christlichen Religion wie Bäche und Flüsse zum Weltmeer."

„Die Naturwissenschaften gehen an der Hand der Erfahrung mit gutem Erfolge ihren eigenen Weg. Wenn aber oberflächliche Köpfe, die sich gerne als die Helden des Tages gerieren, außer der materiellen, sinnlich wahrnehmbaren Welt überhaupt nichts Weiteres und Höheres anerkennen wollen, so kann solche lächerliche Anmaßung einzelner der wahren Wissenschaft nicht zur Last gelegt werden, noch viel weniger aber kann sie derselben zu Nutz und Ehre gereichen."[2]) Wozu also so ängstlich in solchen Fragen und warum immer sofort die Fahne der Religionsfeindschaft aushängen? „Wollt Ihr in der Kirche Schoß wieder die Verstreuten sammeln, macht die Pforten weit und groß, statt sie selber zu verrammeln" — dies schöne Wort Uhlands gilt sicher auch für die Schule und alle an ihr Interessierten.

Dem geschichtlichen Sinne Goethes, wie er sich auch in der religiösen Erziehung in der „Pädagogischen Provinz" verkörpert, entspricht gewiß kein religionsfreier Moralunterricht, mit dem ja Frankreich, Holland und die englischen „board-schools" keine hervorragenden Erfahrungen gemacht haben. Aber

---

[1]) Görland, Paul Natorp als Pädagoge, S. 13. Leipzig 1904.

[2]) Robert Mayer, Die Mechanik der Wärme, S. 357 u. 376. Nach H. Hell, Robert Mayer. Kantstudien. Bd. XIX, Heft 1 u. 2. Festheft zu Alois Riehls 70. Geburtstag. Berlin, Reuther u. Reinhard. 1914.

von ihm bis zum ausgesprochen und einseitig betonten dogmatischen Religionsunterrichte ist denn doch noch ein weiter Zwischenraum, in dem sich gewiß ein Platz finden läßt, wo Kindergemüter mit religiöser Grundstimmung ausgerüstet werden können, die ihnen in Belehrung, Übung und Gewöhnung Einfühlung in religiöse Lebensbetätigung ermöglichen. Wenn das Wesen der gewiß kommenden Einheitsschule diese religiöse Grundlage, wie sie wenigstens die Grundschule überhaupt nur bieten kann und die die spätere nötige konfessionelle Ausgestaltung der religiösen Unterweisung durch die Kirche gewiß nicht ausschalten will, interkonfessionell sein muß, so würde auch das in den Rahmen Goetheſcher Duldung gewiß noch sich einfügen lassen, ohne daß die Ehrfurchtserziehung, also die religiöse, die Mittelpunktsstellung im gesamten Bildungsplane zu verlieren brauchte. Man kann die konfessionelle Schule gewiß schätzen, ja sie für die beste ihrer Art halten, aber um ihrentwillen heute unser armes, niedergetretenes, zerrissenes Volk noch mehr sich zerfleischen zu lassen — das dürfte meines Erachtens auch ihr überzeugter Anhänger kaum auf sein Gewissen nehmen können, wenn ein Hauch Goetheſchen Geistes sein Inneres durchweht.

Ob sich in diesem Sinne und auf diesem Boden „Gläubige", „Andersgläubige" und „gar nicht Gläubige" mit ihren Kindern in der neuen deutschen Schule zusammenfinden können und wollen, sei dahingestellt. Man sollte meinen, daß auf dem Boden eines dogmenfreien, geschichtlich-anschaulichen, in erster Linie an Gemüt und Willen appellierenden Religionsunterrichtes der Schule sich alle Parteien finden könnten. Denn hier, auf Goetheſchem Boden, braucht man nicht gegen die Wahrhaftigkeit, sei es des Glaubens, sei es des Unglaubens, zu verstoßen, nicht den Frieden der Konfessionen unter sich und mit denen, die außerhalb jeder Konfession stehen wollen, zu gefährden; und dennoch kommt die wahre Bedeutung der Religion selbst, die Einheit, die Gemeinschaft des Menschengeschlechts auf diesem Boden zu vertreten, keimhaft zum Ausdruck. „Mit dem Wegfall des dogmatischen Anspruchs der religiösen Sätze bleibt in ihnen doch noch die sittliche und ästhetische Wahrheit. Die Einkleidung eines gewaltigen sittlichen Inhalts in die schlicht kindliche, für den Geringsten der Geringen zugängliche Vorstellungsform behält ihren vollkommen unersetzlichen ästhetischen Wert, den des wahrhaftigen Symbols. Wir würden einen ungeheuren Gewinn vor allem für die Religion selbst in ihrem Einfluß auf das Volkstum darin sehen, wenn wenigstens in der zu hoffenden allgemeinen obligatorischen Volksschule nur diese Religion gelehrt würde in ihrer ganzen einfachen Größe und reinen Tiefe, der dogmatische Unterricht dagegen der Kirche überlassen bliebe, die allein in der Tat die Verantwortung dafür auf sich zu nehmen vermag."[1])

Man sollte meinen, daß unter diesen Gesichtspunkten die Forderung nach Beseitigung des Religionsunterrichts als verbindliches Lehrfach sich erübrigte und damit ein Stein des Anstoßes für weite Volkskreise weggeschafft würde. Die Berechtigung des Grundes, den diese Kreise für ihre Forderung nach religiöser Erziehung aller Kinder anführen: religiöses Empfinden, religiöse Lebensbetätigung seien auch berechtigte Lebensäußerungen der Menschenseele, und es sei eine völlige Verkennung und ganz oberflächliche Beurteilung der menschlichen Natur, wenn man ihr diese lebenswichtige Seite, die den Menschen erst zur Einigkeit mit sich selbst bringe, ihm die letzten Fragen seines Seins löse, gar absprechen wolle, die sich bei dem einzelnen wohl für eine Zeit lang unterdrücken, aber bei keinem Menschen ganz ausrotten lasse — die Berechtigung dieses Grundes hat gewiß niemand schärfer erfaßt, als der große Menschen-

[1]) Görland, Paul Natorp als Pädagoge. S. 14. Leipzig 1914.

kenner Goethe, dessen nach Abschluß strebender Geist im Religiösen erst die Vollendung seiner Weltanschauung findet und der durch seine Ehrfurchtserziehung religiöse Betätigung für jede persönliche Eigenart ermöglicht, wie uns das die großartigen und erhebenden Ausführungen der „Pädagogischen Provinz" gerade über diesen Punkt zeigen. Goethes Ehrfurchtserziehung ist zwar ausgesprochen Erziehung im Christentum im Sinne Christi, was natürlich nicht ausschließt und bei Goethes weitherziger Duldung selbstverständlich ist, daß die leitenden Gesichtspunkte religiöser Erziehung: geschichtlich-anschauliche Darstellung des religiösen Lehrstoffes und seine Einwirkung in erster Linie auf Gemüt und Willen des Zöglings — sich nicht auch in anderen Bekenntnissen verwirklichen lassen sollten.

Goethes Ehrfurchtserziehung löst, wie hervorgehoben wurde und die einschlägigen Ausführungen das im einzelnen ergeben haben, wie das jede Religionsform in ihrer geschichtlichen Hülle schließlich tun muß, in christlichem Geiste das scheinbar so überaus schwierige Problem des Gegensatzes zwischen Gesetz und Individualität, indem sie durch Bindung an die ewigen Wahrheiten des Sittengesetzes die autonome Persönlichkeit im Menschen, deren Wollen und Sollen sich deckt, heranbilden und sie zur individuellen, wahren sittlichen Freiheit führen will, eine Lösung im Ewigkeitsblickpunkte, die zwar theoretisch dort, wo Goethischer und Kantischer Geist weht, allgemeine Anerkennung findet, deren Ausgestaltung im einzelnen in Zucht und Unterricht auch der neuen deutschen Schule naturgemäß große Aufgaben stellen muß. Aus vorstehendem dürfte erhellen, von welch weittragender Bedeutung Goethes Ehrfurchtserziehung gerade für unsere Tage sein könnte, die durch so manche unliebsame Erscheinung gekennzeichnet sind und die wir entschuldigend als Nachwirkungen des Krieges und als kennzeichnend für die Nachkriegszeit ansprechen. So manche bedeutende Frage in Unterricht und Erziehung in Schule und Jugendpflege u. a. m. dürfte wohl bei sinniger Vertiefung in Goethesche Erziehungsgedanken ihre Lösung finden, und man wird der Ehrfurchtserziehung insonderheit eine kennzeichnende und heilende Bedeutung für unsere Tage zusprechen müssen.

Dasselbe gilt von dem in der „Pädagogischen Provinz" so eigenartig verwirklichten Grundsatze der Berücksichtigung der Individualität des Schülers in körperlicher und geistiger Beziehung. Er spielt ja in jedem Lehrbuch der Pädagogik eine hervorragende Rolle in der Theorie; aber wie weit ist die rauhe Wirklichkeit, man denke nur an unsere überfüllten Volks-Schulen, von seiner praktischen, erfolgreichen Verwertung entfernt! Ehe dem Lehrer, dem Schularzt die Möglichkeit gegeben ist, die Individualität des Schülers im Sinne der „Provinz" zu berücksichtigen, müßten Schulverhältnisse geschaffen werden, die Geldmittel voraussetzen, deren Beschaffung wohl eine „Schulanleihe" mit dem Erfolge einer unserer „Kriegsanleihen" erforderten. Aber ohne daß wir uns in Luftschlössern verlieren, müssen wir zugeben, daß auch in dieser Beziehung Goethesche Gedanken in ihrer Eigenart in die Zukunft weisen und der deutschen Erziehung Aufgaben von ganz außerordentlicher Tragweite stellen, deren Lösung man als Realpolitiker natürlich nur langsam, Schritt für Schritt erhoffen darf, selbstredend nicht im Sinne einer noch erweiterten Individualpädagogik, deren Einseitigkeit und Übertreibung Goethe in der Ausartung der Pestalozzischen Schule zu finden glaubte und sie aufs schärfste verurteilte. Wir kennen diese seine Ansicht aus dem harten Urteil, das er über den Erziehungs- und Unterrichtsbetrieb in der Schule de l'Aspées in Frankfurt a. M. Boisserée gegenüber gefällt hat. Goethe nennt den Betrieb ein „verfluchtes Erziehungswesen" und sagt: „Diese Menschen mit ihrer Verrücktheit und Wut, alles auf das einzelne Individuum zu reduzieren und lauter Götter der Selbständigkeit zu sein;

diese wollen ein Volk bilden und den wilden Scharen widerstehn, wenn diese einmal sich der elementaren Handhaben des Verstandes bemächtigt haben, welches nur gerade durch Pestalozzi unendlich erleichtert ist. Wo sind da religiöse, wo moralische und philosophische Maximen, die allein schützen könnten?“ [1])

Das ist eine glatte Absage an einseitige Individualpädagogik und rein formalistische Bildung, wie sie letztlich im Zuge der Zeit lagen, im Bildungsideal der Humboldt-Süvernschen Verordnungen und in der Schule Pestalozzis, besonders in ihrer Ausartung, gewiß nicht bei Pestalozzi selbst, der durch und durch sozial gerichtet war. Diese Goethesche Abneigung gegen übertriebene und einseitige Individualpädagogik ballt sich nach meinem Empfinden gleichsam zusammen in der „Pädagogischen Provinz“. Den „Wertbegriff“ des Individuums läßt Goethe in seinen Erziehungsgedanken ja außerordentlich scharf hervortreten, aber natürlich nicht um seiner selbst willen, sondern nur bezogen auf die menschliche Gesellschaft; denn Individualität an sich steht, wie alles Tatsächliche, ja außerhalb der Grenzlinie vom Wert und Unwert. „Erst durch seine Beziehung auf objektive überindividuelle Werte tun sich für das Individuelle Wertunterschiede auf und kann dieses selber wertvoll werden. Durch diese Beziehung freilich erlangt dann die Individualität eine ganz eminente potentielle Bedeutung für die Wertgestaltung des konkreten lebendigen Lebens. Und mit Rücksicht darauf erwächst der Erziehung eine ebenso große, wie schwierige Aufgabe: den Zögling so zu bilden, daß die Totalität seiner individuellen Anlagen zu einer Entfaltung gelangt, auf Grund deren er das leistet, was gerade nur er allein kraft seiner individuellen Anlagen leisten kann, so daß er eine unersetzliche und unentbehrliche Bedeutung, sei es im Großen, sei es auch nur im Kleinen der allgemeinen Menschheitsgeschichte erlangt.[2]) Das tritt bei Goethe ja so außerordentlich klar hervor, und gerade diese Beziehung des Individuellen auf die Allgemeinheit scheint mir die Richtlinien zu bieten, die die „Pädagogische Provinz“ in bezug auf Individual- und Sozialpädagogik innehält.

Daß Goethe unter die Sozialpädagogen zu zählen ist und unter ihnen an hervorragender Stelle steht, das, glaube ich, in den Darlegungen über die „Pädagogische Provinz“ zur Genüge nachgewiesen zu haben. Daß seine sozialpädagogischen Gedanken, wie sie die „Provinz“ verkörpert auch bis in unsere Tage nicht annähernd erschöpft sind, sie vielmehr noch heute wegweisend sind, dürfte ebenso feststehen. Bald ein Jahrhundert ist seit dem Erscheinen der „Pädagogischen Provinz“ verflossen, ohne daß heute eine Richtlinie für die Abgrenzung zwischen Individual- und Sozialpädagogik zu ziehen wäre, kaum theoretisch, noch viel weniger praktisch. Das beweisen Paul Natorp und seine Schule, von dem und in der die Sozialpolitik eine so hervorragende Bearbeitung gefunden hat. Noch 1904 mußte A. Görland in seinen Auseinandersetzungen über den Begriff der Natorp'schen Sozialpädagogik sagen: „Mancherlei Umstände haben bewirkt, daß heute für diesen Begriff in der Natorp'schen, d. h. Kantschen Fassung, das Verständnis in weiteste Ferne gerückt ist?“ Den Grund für die damalige Verständnislosigkeit findet Görland in Beantwortung dieser Frage zunächst in dem Worte „Sozialpädagogik“ selbst. „Das Soziale liegt einem jeden heute so im Ohre und Munde, daß jeder schon zu wissen glaubt, um was es sich handelt, wenn ein neuer Begriff sich

[1]) Nach Muthesius, Goethe u. Pestalozzi. S. 170. Leipzig 1908.

[2]) Bauch, über die philosophische Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften. Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik. Jahrg. 1917/18. Osterwieck 1917.

dieses Wortes bedient. Das ist das Verhängnis aller Begriffe, die der Zeitgeist in Kurs gibt. Und sicher gibt es heute keinen Begriff, der abgegriffener, mehr zur Phrase geworden wäre, als der des „Sozialen". So ist es z. B. unmöglich, heute dafür ein straffes Verständnis zu finden, daß der Sozialismus kein Parteiprogramm ist, daß er eine, nein die Staatsidee aller Zeiten ist."[1])

Als zweites Hindernis für die Anbahnung eines rechten Verständnisses des Begriffes Sozialpädagogik sieht Görland in der „bloß sozial interessierten Pädagogik, der populären Sozialpädagogik", mit der sich männiglich begnüge, was wiederum dem straff wissenschaftlichen Begriff in der Natorp'schen, der kritischen, d. i. auf Kantischer Grundlage ruhenden Fassung, das Verständnis und die Verbreitung hemme und wodurch in weiterer Folge der Sache selbst unendlicher Schaden zugefügt worden sei und werde.

Die Natorpsche „Fassung" der kritischen Sozialpädagogik, als Kernstück seines in bewundernswerter Strenge und Geschlossenheit aufgeführten Gedankengebäudes der „Pädagogik als Wissenschaft", das zwar auch einen locker sitzenden Stein im Gefüge hat, nämlich seinen „Takt"-Begriff, als Verbindung zwischen Wert- und Seinswissenschaften, als Verknüpfungsmittel zweier Welten, mag man billigen oder ablehnen; jedenfalls aber hat sie den Begriff der Sozialpädagogik wissenschaftlich klar und scharf herausgearbeitet und als seinen Träger die „Allgemeine Volksschule" gefordert. Heute, 18 Jahre nachdem Görland obige Worte über die Natorpsche Sozialpädagogik schrieb und angesichts der Umwälzungen, die unser Volksleben soeben erfahren hat, dürfte das Verständnis für Sozialpädagogik an sich, also abgesehen von der Natorpschen Fassung, nicht mehr in weite Ferne, vielmehr recht nahe gerückt sein. Für soziologische Erziehung aber kann uns darum Goethe heute noch Wegweiser sein. Unterrichtliche Tätigkeit ist ihm, der so sehr an Leben und Wirklichkeit hängt, nichts anderes „als Fortsetzung von Funktionen, durch welche die menschliche Gesellschaft sich selbst erhält, indem sie die im Wechsel der Generationen neu eintretenden unmündigen Mitglieder zu der Höhe ihres Lebens ausbildet, damit diese, wenn sie auf den Schauplatz des Handelns treten, die Arbeit dort fortsetzen können, wo die Vorfahren sie haben fallen lassen müssen. Von hier aus stellt sich der Unterricht als eins der Mittel dar, die neuen Mitglieder der Gesellschaft so zu bilden, wie es den Bedürfnissen der Gesellschaft entspricht. Zu diesen Bedürfnissen gehören alle die Forderungen, an deren Erfüllung der Bestand unserer hochorganisierten Kultur geknüpft ist, in erster Linie. Daher ist nicht Bildung im allgemeinen (S. Goethes Stellung zu ihr S. 12), sondern zunächst Elementarbildung, welche als Minimum das Leben in der Gesellschaft ermöglicht, und sodann Berufsbildung das eigentliche Rückgrat alles Unterrichts gewesen (S. S. 12). Sowohl die Notwendigkeit der militärischen als die der wirtschaftlichen Selbsterhaltung führt zu Forderungen einer Arbeitstechnik und zu einer Gliederung derselben, die den von der Gesellschaft und dem Staat übernommenen Unterricht entscheidend bestimmt. Keine Didaktik, welchen höchsten Zielen sie auch sonst folgen mag, kann diese Lebensnotwendigkeiten unberücksichtigt lassen. Mit ihnen ist ihr ein geschichtlich gegebener Gehalt, aber ebenso gut ein Inbegriff von bestimmten methodischen Forderungen vorgezeichnet, mit denen sie sich auseinandersetzen muß. Natürlich ist daneben zu allen Zeiten das Verlangen lebendig gewesen, der Gesellschaft nicht nur tüchtige Bürger und Bauern, Soldaten und Beamte, Techniker und Ärzte heranzubilden, sondern auch Menschen, in denen ein höheres Bewußtsein als das von ihren beruflichen Aufgaben und gesellschaftlichen Leistungen die Seele durchleuchtet. Nur ein extremer Utilitarismus in der Pädagogik, wie er durch

[1]) Görland, Paul Natorp als Pädagoge. S. 29. Leipzig 1904.

eine einseitige biologisch-soziale Betrachtungsweise nahe gelegt wird, kann die Lebensmacht dieses Idealismus, kann die Bedeutung durch reine und selbstlose Wissenschaft gerade für die Bewältigung der gesellschaftlich notwendigen Zwecke unterschätzen." [1])

Das dürfte heute Gemeingut in unserer Volksanschauung sein, und so ist denn Sozialpädagogik heute nicht mehr „Parteiprogramm", sondern sie hat in den unsaglichen Schmerzen des Weltkrieges gewiß ihre letzten Geburtswehen hinter sich. Sie wird, da sie sich in ausgesprochener Weise unsers ganzen Zeitbewußtseins bemächtigt hat, nunmehr energisch auf eine organische Gliederung der Gesellschaft auf Gegenseitigkeit und Gleichberechtigung aller im neuen Deutschland hinarbeiten müssen, ohne durch Selbstsucht, Parteiinteressen, Kastengeist u. a. ferner eingeengt zu sein. Daß geistige Freiheit, Individualität und persönliche Verantwortlichkeit durch die Sozialpädagogik nicht aufgehoben, sondern im Gegenteil, von ihr als notwendige Ergänzung zum Sozialismus mit allen Mitteln, die der Erziehung nur zu Gebote stehen, erstrebt werden müssen, mit wie feinen und doch so klaren Linien zeigt uns das die „Pädagogische Provinz" in Unterricht, Zucht und Erziehung im engsten und weitesten Sinne des Wortes. Freie, sich selbst bestimmende, aber der Gemeinschaft verantwortliche Persönlichkeit als Gegenpol zum Sozialismus ist Goethes Erziehungsziel; beide zusammen machen ihm erst die klassische Menschheitsidee in ihrer ganzen Fülle aus. Ihr dient die Vielgliedrigkeit und doch Einheitlichkeit aller unterrichtlichen und erziehlichen Veranstaltungen, wie sie die „Pädagogische Provinz" uns zeigt. Welch' eine Fülle von Ausblicken ergibt sich allein von diesem Gesichtspunkte aus für unser Unterrichts- und Erziehungswesen im neuen Deutschland und deren Bedeutung für die genetische Entwicklung des Sinnes in allen für diesen unsern Staat in seiner neuen Gestalt. So unendlich schwer es uns auch erscheinen mag unter den augenblicklichen unleidlichen Verhältnissen: Erziehung zu freudiger Staatsbejahung wird der Wegweiser sein müssen, der die rechte Grenzlinie zwischen Individual- und Sozialpädagogik einzig und allein zu zeigen vermag.

Mit dem Begriffe „Sozialpädagogik" ist, wie schon hervorgehoben, der der „Allgemeinen Volksschule", der „Einheitsschule" sachlich und geschichtlich aufs innigste verknüpft. Soziale Erziehung im gewichtigen, vollen Sinne des Wortes, wie ihn Natorp wissenschaftlich aufgebaut hat, kann ihm nur durch die „Einheitsschule", wiederum im vollen, gewichtigen Sinne des Wortes genommen, als Schule für alle, ohne Ansehen des Standes und der Geldkraft der Eltern von der Elementar- bis zur Hochschule reichend, vermittelt werden. Denn nur durch sie wird es möglich, das Volksgut der Kultur den geistig Befähigten aller Volksklassen zugänglich zu machen. — Und ihre Beziehung zur „Pädagogischen Provinz"? Trägt sie nicht in ihrer dichterischen Hülle das Urbild der Einheitsschule? Auf der gemeinsamen Unterlage der Beschäftigung der Zöglinge in der Landwirtschaft bauen sich die Bildungsanstalten verschiedenster Art auf, die an sich den ihrer Eigenart entsprechenden Charakter wahren, aber unter sich in innigster Wechselbeziehung stehen und sich doch zu einem einheitlichen Ganzen organisch zusammenfügen. Schon zu Goethes Zeiten suchte ja der Humboldt-Süvernsche Schulorganisationsplan der Einheitsschule Gestalt zu geben. Alle Bildungsanstalten, von der Volks- bis zur Hochschule, in organischem, stufenweisem Aufbau, sollten im Sinne des Humanitätsideals und vermittelst der Methodik der Pestalozzischen Schule eine in sich straff gegliederte, von unten nach oben sich erweiternde und

[1]) Frischeisen-Köhler, Philosophie u. Pädagogik. Kantstudien, Bd. XXII, Heft 1/2, S. 65/66. Berlin 1917.

für jede Schulstufe bestimmt- begrenzte, formale, allgemeine Bildung vermitteln. Wie schon hervorgehoben, schätzte Goethe die „allgemeine Bildung, besonders in der Form, wie sie die ausgeartete Pestalozzische Schule lehrte, ganz und gar nicht; er wollte vielmehr sog. allgemeine Bildung nur insoweit berücksichtigt wissen, als sie für die Berufsbildung und das Leben in der Gesellschaft unbedingt nötig ist. Da ist es denn nicht ausgeschlossen, daß die „Einheitsschule der Pädagogischen Provinz" der beabsichtigte Ausdruck der entgegengesetzten Stellung ist, die Goethes Altersweisheit in erziehlichen Fragen einnahm.

Wenn wir heute die allgemeine Volksschule als den Mutterboden ansehen, der unseres Volkes Einheit nach den Stürmen der Revolution neu zusammenschweißen soll, so füllen wir den Begriff der Einheitsschule gewiß nicht mit Humboldt-Süvernschen Gedanken und Idealen, sondern lehnen uns sicher mehr an Goethe und Schleiermacher an. Die Zukunft wird und muß die Einheitlichkeit unseres Bildungswesens schaffen; sie wird jeder berechtigten Form ihre Wesensart lassen, aber doch die Möglichkeit organischen Zusammenhangs wahren müssen. Was an keimhaften Ansätzen dazu bereits da war, hat in unsern Tagen mächtig an Triebkraft gewonnen.

Das sehen wir besonders auch daran, daß die bis dahin im preußischen Schulorganismus ganz abseits stehenden Lehrerbildungsanstalten, Präparandenschulen und Seminare, als solche nunmehr verschwinden und in Form von vollwertigen „höheren Schulen" (Deutsche Ober- und Aufbauschulen), die jedem geeigneten Schüler zugänglich sind, endlich, nach langem Harren an würdiger Stelle in den Organismus der „Einheitsschule" eingeordnet werden sollen. Dadurch würden dann mit einem Schlage alle die Nachteile verschwinden, die sie so lange durch ihre Stellung „im Winkel" haben ertragen müssen. Die richtig verstandene Einheitsschule wird für alle Erziehungsanstalten die Zeit kommen lassen, die ihnen volle geistige Freiheit, Anerkennung und Auswirkung in dem vielgliederigen Organismus unseres Bildungswesen, das man auch unter dem Namen „Allgemeine Volksschule" im Natorpschen Sinne zusammenfaßt, gewährleisten wird. Sie ist nach Natorp ein „Postulat der sittlichen Gemeinschaft" und nur allein sie gewährleistet jedem Menschen das uneingeschränkte und bedingungslose Anrecht auf Bildung gemäß „der Idee des Menschen". Auch das ist, wenn auch nicht von Goethe systematisch entwickelt, so doch der im Keime in der „Pädagogischen Provinz" enthaltene erhebende und vorwärtsschweifende Grundgedanke Goetheschen Erziehungsweisheit, die uns in die Einheitsschule des neuen Deutschen Reiches hinüberweisen muß.

Weiter sei auf die in der „Pädagogischen Provinz" so eigenartige Verwirklichung der Selbstbetätigung der Schüler hingewiesen. Auch sie bildet in ihrer kennzeichnenden Eigentümlichkeit und der dichterischen Hülle entkleidet, einen ganz besonders bedeutungsvollen Faktor Goetheschen Pädagogik, den die Schule der Zukunft in deutscher Eigenart, also nicht gerade nach dem Muster englischer oder amerikanischer Schulen, die uns in dieser Beziehung, äußerlich betrachtet wenigstens, überflügelt haben, voll ausgestalten muß, wenn die äußeren Verhältnisse ihr die Möglichkeit dazu gegeben haben werden.

„Fähigkeiten" in „Fertigkeiten" zu verwandeln, wie Goethe an anderer Stelle kurz und treffend fordert, ist ein bezeichnender Zug in den pädagogischen Strömungen der Gegenwart, der in die Schule Goetheschen Gedankenrichtung, in die Schule der Zukunft hinüberfluten wird An die Stelle der Lernschule wird die Lebensschule, an die der Wortschule die Tatschule treten müssen, die nicht den „unterrichteten", sondern den „gestaltenden, schöpferischen" Menschen im Goetheschen Sinne heranbilden soll: so lauten — um die allerdings schon

etwas abgenutzten Ausdrücke zu gebrauchen — die hier in Frage kommenden Schlagworte[1]). Auch in dieser Beziehung liefert uns also die „Pädagogische Provinz" wichtige und wegweisende Grundgedanken, zu deren Verwirklichung mancherlei Ansätze ja heute schon vorhanden sind.

„Nur wer sich wandelt, bleibt mit mir verwandt."

„Die Methode der Arbeitsschule, worin der Lehrer der Leiter ist, der geistige Arbeit einzurichten und zu leiten hat, ist" — so schrieb Niebergall noch 1918 —, „noch sehr wenig durchdrungen. Sie ist es aber, die organisch und auch geschichtlich zu unserm neuen Volksstaate gehört, dem wir zu dienen haben. Denn beide verlangen selbständige und selbsttätige Teilnehmer, weil es mit dem alten autoritären System vorbei ist. Nur so ziehen wir Bürger heran, die, anstatt brave Untertanen, Träger des Staatswesens werden können, weil sie gewöhnt und bereit sind, selbst zu denken und mitzuarbeiten. Wenn man diesen großen Zusammenhang Seminaristen und Gymnasiasten in höheren Klassen klarmacht, gehen sie gerne mit, wenn sie auch erst dann darauf aufmerksam werden, welchen üblen Betrieb sie in den meisten anderen Stunden zu erdulden haben. Steht das leidige Pensum mit seiner üblichen Überfülle an Stoff im Weg, dann muß sich langsam der Grundsatz durcharbeiten: viel Erkenntnis und Gesinnung an geringem Stoff ist besser als viel Stoff ohne solche Haupterfolge oder mit der üblichen Art von ansuggerierten eigenen Regungen, die doch abfallen wie die schlechte Farbe im Regen." [2])

„Auch in Wissenschaften kann man eigentlich nichts wissen; es will immer getan sein" — so faßt Goethe einmal an anderer Stelle die Notwendigkeit der Selbstbetätigung des Lernenden, wie sie der Unterricht in der „Pädagogischen Provinz" verkörpert, zusammen. Doch nicht nur auf dem Gebiete des Unterrichts fordert er sie, auch auf dem der Zucht.

Die Selbstbetätigung der Schüler auf dem Gebiete der Zucht, der äußeren Ordnung, die sicher einen nicht unwesentlichen Faktor in der Selbsterziehung des Menschen überhaupt bildet, wie wir sie in den Fellenbergschen Anstalten in Hofwil verwirklicht finden (S. S. 60), liegt, wenn auch nicht theoretisch ausgeführt, so doch praktisch verwirklicht, im Sinne dessen, was die „Pädagogische Provinz" über die Zucht bringt.

Das Ziel der Zucht ist nach Goethe, wie wir sahen, freiheitliche, selbstgewollte Bindung an Gesetz, auch der äußeren Ordnung, aus Überzeugung von der sachlichen Notwendigkeit, einer Überzeugung, die sich allmählich zur Ehrfurcht vor den ewigen Wahrheiten des Sittengesetzes überhaupt ausbilden soll. Das Sittengesetz ist es also, was der Zögling in allmählichem Wachstum seines inneren Menschen selbst in sich hineinlegen soll als Maßstab all seines Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns, weil nur dieses Gesetz seiner persönlichen Anlage als Grundliegendes im Menschen entspricht.

Wir sehen also, daß Goethes erziehliche Altersweisheit praktisch, auf dem Gebiete der Zucht, sich ausgesprochen auf idealistischen Boden, auf den Boden der Kantschen Ethik stellt: sittliche Selbsterziehung von seiten des Zöglings mit dem Ewigkeitsblickpunkte ständig fortschreitender Vervollkommnung des Menschen ist das Ziel von Goethes Ehrfurchtserziehung auch in praktischer Beziehung.

---

[1]) Vergl. Vorwort zu Kohlmeyer, Allgem. Tierkunde nebst Anleitung zur Ausführung der einfachsten und notwendigsten praktischen Arbeiten der Schüler, 2. Aufl., Berlin, Union, 1913 u. Kohlmeyer, Allgem. Pflanzenkunde nebst Anleitung zur Ausführung der einfachsten und notwendigsten praktischen Arbeiten der Schüler, 2. Aufl., Berlin, Union, 1914.

[2]) Niebergall. Die Zeichen der Zeit. Päd. Blätter. 11. u. 12. Heft. 1918. Berlin, Union, Deutsche Verlagsgesellschaft.

Daß die irdische Verwirklichung dieses Ewigkeitszieles auf Selbstbetätigung der Schüler angewiesen ist, bedarf keines weiteren Wortes; aber in dieser Forderung der Selbstbetätigung gerade liegt für uns heute noch das Große und Bahnweisende der Goethe'schen Erziehungsweisheit auch auf praktischem Gebiete.

Goethes Altersweisheit in unterrichtlichen und erziehlichen Fragen ließe sich wohl noch so manche andere Hoffnung auf die Zukunft von nicht minderer Bedeutung entnehmen, doch liegt eine erschöpfende Darstellung naturgemäß nicht im Rahmen dieser Arbeit. Dazu würde eine — wenn möglich — systematische Bearbeitung der gesamten Goetheschen Pädagogik erforderlich gewesen sein, die wir noch entbehren. Sie erst wird Goethe den Platz in unserer Erziehungslehre voll schaffen müssen, den die Bedeutung seiner Persönlichkeit, wie für unser ganzes Volksleben, so auch für unsere Pädagogik beanspruchen darf.

„Von dem Berge zu den Hügeln,
Niederab das Tal entlang,
Da erklingt es wie von Flügeln,
Da bewegt sich's wie Gesang,

Und dem unbedingten Triebe
Folget Freude, folget Rat;
Und dein Streben, sei's in Liebe
Und dein Leben sei die Tat."[1])

[1]) Wdj. III, 1.

Literatur.

Verzeichnis der einschlägigen und benutzten Schriften.

Bauch, Über die philosophische Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften. Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik. Herausgegeben v. Rein. Jahrg. 1917/18. Heft 1. Osterwieck (Harz) 1917.

Bielschowsky, Goethe. München 1902—04.

Burckhardt, Darstellung und Besprechung der Pädagogischen Provinz in Goethes Wilhelm Meisters Wanderjahren. (Dissertation. Jena 1906.)

Capo d'Istria, Rapport, présenté à S. Majesté l'empereur Alexandre sur les établissements de M. de Fellenberg à Hofwyl. Paris et Genève 1814 2ième édition 1817.

Eiselen, Die Päd. Prov. in den Wanderj. v. Goethe. 1861.

Frischeisen-Köhler, Philosophie und Pädagogik. Kantstudien Bd. XXII. Heft 1/2. Berlin 1917.

Goethe-Jahrbuch, Herausgegeben von Geiger, Frankfurt a. M., von 1879 an.

Goethes Werke (Hempelsche Ausgabe) Berlin.

— —, (A. Weichert) Berlin.

—, Briefe an Frau v. Stein, herausgegeben von Wahle, Frankfurt a. M. 1899—1900.

Görland, Paul Natorp als Pädagoge. Leipzig 1904.

Gundolf, Friedr., Goethe, Berlin 1917.

Hamm, Emanuel v. Fellenbergs Leben und Wirken. Bern 1845.

Hunziker, Pestalozzi und Fellenberg. Langensalza 1897.

Jungmann, Die Pädagogische Provinz in Wilhelm Meisters Wanderjahren. Euphorion XIV. Leipzig und Wien. 1907.

Kayser, Fragment aus Platos und Goethes Pädagogik. Breslau 1826.

Lachner, Welche Bedeutung hat Goethe für die Schule?

Langguth, Goethes Pädagogik. Halle a. S. 1886.

Lehmann, R., Goethe und das Erziehungsproblem. Jahrbuch der Goethe-Gesellschaft. 1917. Band 4.

Merz, Goethe als Erzieher.

Muthesius, Goethe und Pestalozzi. Leipzig 1908.

Niebergall, Die Zeichen der Zeit. Päd. Blätter, Heft 11 und 12/1918. Union Deutsche Verlagsgesellschaft. Berlin.

Oldenberg, Grundlinien der Pädagogik Goethes.

Ostermann, Die Pädagogik der Klassiker. Berlin. 1913.

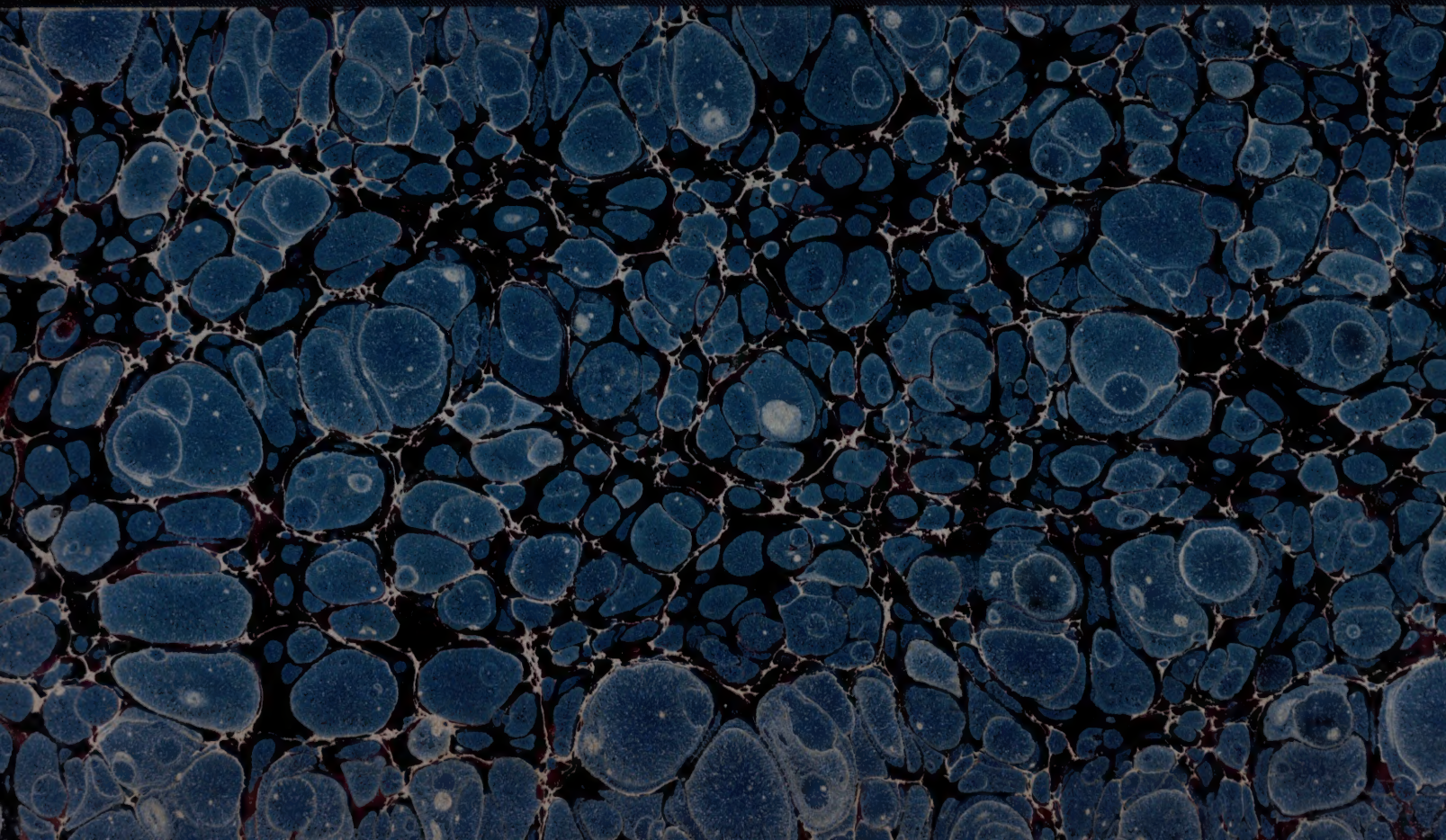
Scherer, Literaturgeschichte.

Schoeps, Zu Goethes Wilh. Meister, Progr. der Landesschule Pforta. Naumburg 1906.

Villevieille, Les instituts d'Hofwyl. Genève et Paris 1821.

Goethe, Johann Wolfgang von-Wilhelm Meister
Author Kohlmeyer, Otto 223031 LG. G599wi .Yk
Title Die pädagogische Provinz in Wilhelm Meisters Wanderjahre.
DATE.

University of Toronto Library

DO NOT REMOVE THE CARD FROM THIS POCKET

Acme Library Card Pocket
Under Pat. "Ref. Index File"
Made by LIBRARY BUREAU